Landerziehungsheime

Darstellung und Kritik einer modernen Reformschule

Inaugural-Dissertation

zur

Erlangung der philosophischen Doktorwürde

vorgelegt der

Hohen philosophischen Fakultät (I. Sektion)
der Universität Zürich

von

WILHELM FREI

Genehmigt auf Antrag von Prof. E. MEUMANN.

LEIPZIG
Buchdruckerei Julius Klinkhardt
1902.

Digitized by the Internet Archive
in 2026

https://archive.org/details/IA41549811_0010

Landerziehungsheime

Darstellung und Kritik einer
modernen Reformschule

Inaugural-Dissertation

zur

Erlangung der philosophischen Doktorwürde

vorgelegt der

Hohen philosophischen Fakultät (I. Sektion)
der Universität Zürich

von

WILHELM FREI

LEIPZIG
Buchdruckerei Julius Klinkhardt
1902.

Genehmigt auf Antrag von Professor E. Meumann.

Meinem Freunde

Werner Zuberbühler.

Die vorliegende Arbeit bildet die theoretische Darstellung eines Erziehungsunternehmens, wie es der Verfasser gemeinsam mit seinem Freunde W. Zuberbühler in dem Schweizerischen Landerziehungsheim Schloſs Glarisegg bei Steckborn am Bodensee praktisch durchzuführen begonnen hat.

Inhaltsverzeichnis.

Seite

A. Die Landerziehungsheime nach ihrer Geschichte, ihren theoretischen Grundsätzen und praktischen Leistungen 1

Einleitung 1

I. Die Philanthropine 2

II. Pestalozzis Neuhof und Fellenbergs Schulstaat auf Hofwyl . . . 7

III. Die New School von Dr. Cecil Reddie in Abbotsholme und die Deutschen Landerziehungsheime von Dr. Hermann Lietz bei Ilsenburg und in Haubinda 24

B. Kritik der Erziehungsweise in den Landerziehungsheimen . . 47

I. Methodische Grundlegung 47

II. Die physische Erziehung in den L. E. H. 55

III. Die intellektuelle Erziehung 64

IV. Die religiös-sittliche Erziehung 76

C. Die Nutzbarkeit der Landerziehungsheime für das öffentliche Erziehungswesen 87

Einleitung 87

I. Für die allgemeine Volksschule 89

II. Für die Mittelschule (Gymnasium und Realschule) 93

III. Für die Lehrerbildung 94

A.

Die Landerziehungsheime nach ihrer Geschichte, ihren theoretischen Grundsätzen und praktischen Leistungen.

In den Landerziehungsheimen, wie sie in der New School von Dr. Cecil Reddie in Abbotsholme (England) und den deutschen Landerziehungsheimen von Dr. Hermann Lietz bei Ilsenburg im Harz und in Haubinda in Thüringen verwirklicht sind, ist ein Schultypus in die Öffentlichkeit getreten, der es wohl wert ist, Gegenstand einer besonderen wissenschaftlichen Untersuchung zu werden. Es ist nicht nur das historische Interesse, ob diese Schulen, die in den letzten zehn Jahren zu einiger Bedeutung herangewachsen sind und häufig Anlafs zu pädagogischen Erörterungen gegeben haben, etwas Neues bedeuten, oder auf was für Vorbilder sie zurückzuführen seien, was eine derartige Untersuchung rechtfertigt. Es ist vor allem das aktuelle Interesse pädagogischer Messiaserwartung: Ist dieses vielleicht der Schultypus der Zukunft — wenigstens für einen Teil unserer Jugend? Zeigen seine pädagogischen Grundgedanken vielleicht den Weg, auf dem wir zu einer gesunden Reform unseres Schulwesens gelangen?

Ohne mich auf eine Kritik bestehender Schulverhältnisse einzulassen, verweise ich nur auf die Tatsache, dafs in den letzten zwei Jahrzehnten die Schulreform, vor allem des Gymnasiums in Deutschland wie in der Schweiz im Vordergrund der pädagogischen Diskussion steht, und dafs also wohl die Erkenntnis ziemlich verbreitet und mächtig geworden sein mufs, dafs die bestehenden Verhältnisse auf die Dauer unhaltbar seien.

Die Landerziehungsheime unternehmen es nun auf ihre Weise durch den praktischen Versuch, die Reform unserer Mittelschulen zu fördern. Indem sie gegenüber einer einseitigen Unterrichtsschule das Erziehende in weiterem Sinne zur Geltung bringen und neben dem

wissenschaftlichen Unterricht vor allem auch praktische Arbeit, Landbau und Werkstätte in ihren Erziehungsplan aufnehmen, ja, in der physischen Arbeitsbildung geradezu eine Wurzel der intellektuellen und sittlichen Bildung sehen, geben ihre Resultate im Vergleich zu denen der Unterrichtsschule gleicher Stufe Anlafs, dafs der Schwerpunkt der Schulreform von dem Streit zwischen Humanismus und Realismus verlegt wird. Es handelt sich nicht mehr um „klassische“ oder um „utilitaristische“ Bildung, sondern im Gegensatz zu jedem einseitigen Intellektualismus um die viel umfassendere Frage nach der rationellen Jugenderziehung.

I. Die Philanthropine.

Indem wir versuchen, die Grundzüge einer modernen Erziehungsschule, wie sie die Landerziehungsheime darstellen, auf frühere geschichtliche Gestaltungen zurückzuführen, werden wir vor allem auf jene Schulen aus den letzten Jahrzehnten des 18. Jahrhunderts hingewiesen, welche in der Erziehung das Mittel einer vollkommenen Regeneration der Menschheit erblickten: die Philanthropine. Bei aller Verschiedenheit in Einzeldingen stellen sie denselben Schultypus dar; die Landerziehungsheime sind mutatis mutandis die Philanthropine des neuen Jahrhunderts.

Freilich wären wohl noch andere Schulen zu nennen, welche ein ähnliches Erziehungsideal auf ähnliche Weise zu verwirklichen trachteten. So ist z. B. die Erziehungsanstalt F. Fröbels in Keilhau, welche mit einem freien Schulleben die höchsten Anforderungen an die denkende Selbsttätigkeit der Schüler stellte, Leibesübungen und Handarbeiten in den Erziehungsplan einreihte, ja die „Arbeit“ geradezu zur Grundlage der Erziehung machte, durchaus auf der Linie der Landerziehungsheime. Wir verzichten aber auf einen erschöpfenden Nachweis dieser Schulen, da es für unsere Aufgabe nur darauf ankommt, den Typus zu charakterisieren, der in der Geschichte der Erziehung besonders wirksam geworden ist.

Die Ideen, auf welchen die Philanthropine aufgebaut sind, gehen auf Rousseau zurück; Basedow war nach einem Worte Jean Pauls „der geistige Verleger und Übersetzer Rousseaus“. Auf Rousseau zurückzuführen ist das Ideal der Erziehung auf dem Lande im Gegensatz zu der in der Stadt, wo die störenden Einflüsse der Gesellschaft das Erziehungswerk geradezu in Frage stellen; auf Rousseau zurück führt die Sorgfalt, die der körperlichen Erziehung gewidmet wird, die Abhärtung in der ganzen Lebensweise, die Gewöhnung an einfache

Lebensbedürfnisse in Nahrung, Kleidung u. s. w., die Wanderungen und Spiele im Freien, die Handarbeit in Verbindung mit der Lernarbeit; auf Rousseau zurück führt die Abwendung von der Büchergelehrsamkeit und die Hinwendung zur Natur, wo der Knabe Anschauungen erwerben und die Wissenschaft erfinden soll; auf Rousseau zurück weist endlich auch die milde Zucht, welche sich niemals tyrannisch geltend macht, die schon im Kinde den Menschen achtet und Strafen nur als natürliche Folge der bösen Handlung eintreten läfst. „Roussean zerknickte Ruten für Kinder und Völker", sagte Campe. Es wäre im einzelnen noch vieles mehr anzuführen, was den Einflufs Rousseaus auf die Philanthropine beweist. Für die vorliegende Aufgabe dürfte es genügen, auf die Tatsächlichkeit dieses Einflusses hingewiesen zu haben.

Das erste Philanthropin wurde in Dessau zu derselben Zeit eingeweiht, da Pestalozzi im Dezember 1774 seine Armenschule auf dem Neuhof einrichtete. Seinem Begründer Joh. Bernhard Basedow war es durch die hochherzige Gabe des Fürsten von Dessau, der zu stattlichen Gebäuden und Gärten noch 12000 Taler hergab, möglich geworden, seine pädagogischen Ideen in einer „Musteranstalt" zu verwirklichen. Der Name Philanthropin, der dieser Schule und allen nach ihrem Vorbild geschaffenen Anstalten beigelegt wurde, ist in der menschenfreundlichen Tendenz, die auf Vermehrung des Glücks der Menschen ausgeht, begründet. „Der Hauptzweck der Erziehung soll sein, die Kinder zu einem gemeinnützigen, patriotischen und glückseligen Leben vorzubereiten," hatte Basedow schon in seinem Methodenbuch vom Jahre 1770 verkündet (3. A., p. 24). Das Philanthropin gedieh aber unter Basedows Leitung nicht. Er war eine viel zu unstete Natur, der auch als erzieherische Persönlichkeit einen sehr zweifelhaften Eindruck hervorgerufen haben mufs; Herder möchte ihm „keine Kälber zu erziehen geben, geschweige Menschen". Der Umstand, dafs die Direktion oft Jahr für Jahr wechselte, oder vielmehr, dafs vier oder fünf Lehrer gemeinschaftlich die Oberaufsicht führten, so dafs selten Einheit erzielt wurde, liefs das Philanthropin von Dessau nicht zu der Ausgestaltung gelangen, die es zur Musteranstalt für die Ausprägung gewisser pädagogischer Grundsätze gemacht hätten. Allerlei mifsfällige Äufserlichkeiten und Spielereien stören das Bild einer ernsthaft durchgeführten Erziehung. Was aber diese Anstalt in die Reihe der Schulen stellt, denen sich unsere Untersuchung zuwendet, ist vor allem die Pflege der körperlichen Erziehung. Alles Überflüssige und Nachteilige in Nahrung und Kleidung und sonstiger Lebensweise wurde abgeschafft; man sah z. B., wie G. Baur

in Schmids Enzyklopädie der Pädagogik (I, p. 425) berichtet, mit Erstaunen und zum Teil mit Grauen im Philanthropin zu Dessau zum erstenmal Zöglinge mit offenem Hals und überschlagenem Hemdenkragen und mit kurzgeschnittenen, unfrisierten und ungepuderten Haaren herumlaufen. Jeden Tag waren zwei Stunden der Handarbeit eingeräumt, und Bewegungsspiele, Tanzen, Reiten, Fechten wurden eifrig geübt. — Dann aber ist es auch der Gegensatz gegen den einseitigen Humanismus, der den alten Sprachen das Hauptgewicht im gesamten Unterrichte einräumt; die Betonung der Realien und die Sorgfalt auf angemessene Unterrichtsmethoden. — Dahin gehört endlich die milde Zucht, welche den militärischen Zwang wie den Stock aus dem Schulleben verbannt und den Zögling für das Gute gewinnt, indem man ihm Freiheit und Vertrauen schenkt.

Das Philanthropin in Dessau überlebte seinen Stifter um drei Jahre; 1793 wurde es aufgelöst. Aber es war die Mutterschule einer stattlichen Reihe ähnlicher Anstalten geworden, durch die Basedows Schüler und Mitarbeiter den Gedanken einer nützlichen und beglückenden Jugenderziehung in die Welt hinaustrugen. Es sei nur erinnert an die Philanthropine zu Marschlins und zu Heidesheim, an die Militärschule zu Kolmar, wo Emanuel von Fellenberg eine Zeitlang als Zögling weilte, an die Erziehungsanstalten von Campe, Trapp u. a. Es waren alles zunächst Erziehungsanstalten für Reiche; erst Pestalozzi stellte ähnliche Unternehmungen unter allgemeinere, volkserzieherische Gesichtspunkte.

Mehr als irgend eine der genannten Schulen war es das Philanthropin Chr. Gotthilf Salzmanns in Schnepfenthal, welches den Typus der modernen Landerziehungsheime vorbildete. Salzmann hatte schon in seinen früheren pädagogischen Schriften in echt Rousseauschem Sinne die Verteidigung der Rechte des Kindes übernommen. So sagt er in der Vorrede zu seinem Krebsbüchlein (1780) . . . „auch bei uns hat das Vorurteil eine gewisse Gattung der Menschen zur völligen Unterjochung verdammt und ihren Beherrschern eine unumschränkte Freiheit, sie nach eigener Willkür zu behandeln, zugestanden . . . Diese unter dem Drucke seufzende Menschenart sind die Kinder.“

In Dessau hatte er gehofft, sein Ideal der Kindererziehung verwirklicht zu finden. Aber die Verhältnisse daselbst wurden infolge der mangelhaften Leitung so unerträglich, daſs er sich entschloſs, eine eigene Erziehungsanstalt zu gründen.

Am 7. März 1784 zog er mit seiner Familie auf dem Gute Schnepfenthal bei Waltershausen ein; ein Freund hatte es in Salz-

manns Auftrag und mit Unterstützung des Herzogs von Gotha angekauft; der erste Zögling war neben seinen eigenen Kindern der spätere Geograph Karl Ritter und dessen älterer Bruder. Auch der Lehrer der beiden, Guts Muts, trat in die neue Anstalt ein. Er ist dann durch seine Tätigkeit im Philantropin wie durch seine Schriften der Vater des Schulturnens geworden.

Das Erziehungsziel formulierte Salzmann in einer öffentlichen Anzeige seines Instituts so: „gesunde und frohe, verständige und gute Menschen zu bilden, sie dadurch an sich glücklich zu machen und zu befähigen, zur Förderung des Wohls ihrer Mitmenschen kräftig mitzuwirken“ (Ackermann, Salzmanns Leben und Wirken, p. XXXII). Ein harmonisches Ineinandergreifen der Erziehungsmittel in vielseitiger Betätigung hat diesen Zweck in hohem Maſse verwirklicht.

Vor allem war es wieder die körperliche Erziehung, der hier besondere Sorgfalt zugewandt wurde. Nicht umsonst zeigt das Wappen Schnepfenthals, das noch heute über einem Eingange des Hauses steht, ein Grabscheit in einem Ährenfeld, hinter welchem die Morgensonne aufgeht. „Auch in den besten mir bekannten Erziehungsanstalten und Schulen“, sagt Salzmann in seiner Schrift „Etwas über Erziehung“ (Salzmann, Ausgewählte Schriften, hg. v. E. Ackermann, 2. Aufl., Bd. 2, p. 11) werden doch nicht eigentliche körperliche Arbeiten getrieben. Denn das, was da und dort getrieben wird, ist doch im Grunde nur Spielwerk, weil es bloſs von den Launen der Kinder abhängt, wenn und wie sie arbeiten wollen. Ich glaube aber, daſs zu einer guten Erziehung erfordert werde, daſs die Kinder recht ernstlich körperliche Arbeit tun.“ Das hat Salzmann denn auch in Schnepfenthal ausgeführt. Auf dem Gute, in den Gärten und auf dem Felde wurde jede Arbeit getan; in Schülerwerkstätten wurde der Handfertigkeitsunterricht in Pappen und Modellieren betrieben; H. Blasche, Lehrer am Philanthropin und Verfasser verschiedener Schriften über diesen Gegenstand („Der Papparbeiter“ 1797, 5. Aufl., Stuttgart, 1847 — „Die Werkstätte der Kinder“, Gotha, 1800—1802 — „Grundsätze der Jugendbildung zur Industrie“, 1804, u. a.), war eifrig bestrebt, auch die intellektuelle Bildung durch mechanische Beschäftigungen zu befördern.

In dieser Verbindung geistiger und körperlicher Arbeit hatte also Salzmann bereits das Geheimnis einer fruchtbaren Bildung entdeckt. Heute macht man alle Anstrengungen, diese Verbindung einigermaſsen in unsern Schulen herzustellen. Die Landerziehungsheime scheinen aber gerade deshalb neu, weil sie mehr als irgend ein anderer Schultypus gleicher Lehrstufe die Handarbeit und

die körperliche Betätigung überhaupt in den Dienst der Erziehung nehmen.

Neben der Arbeit fanden Spiel und Wanderungen reichlich Raum; überall wurde Stählung und Übung der Kräfte angestrebt. Dazu kam die Einfachheit der täglichen Nahrung, die praktische Kleidung (Abschaffung der gebräuchlichen langen Mäntel), die Regelmäfsigkeit der gesamten Lebensordnung, das Leben in der freien und schönen Natur des Thüringerwaldes. Die Gesundheit durch die Erziehung zu bewahren und zu kräftigen, galt den Philanthropen und unter ihnen besonders Salzmann als eines ihrer ersten Ziele. Auf der Grundlage einer rationellen körperlichen Erziehung setzte der wissenschaftliche Unterricht und die religiös-sittliche Erziehung ein. In dem ersten Katechismus für Kinder sollten nach Salzmanns Meinung Fragen über Gesundheitspflege stehen („Welches ist das beste Mittel, sich vor Zahnschmerz zu bewahren? Welches das beste Mittel die Schärfe seines Gesichts zu erhalten?“ u. s. w. Etwas über Erziehung, p. 12).

Die Grundsätze für den Unterricht sind dieselben, wie sie Basedow in seinem Methodenbuch aufgestellt hatte. Das Lernen sollte den Kindern zur Freude gemacht werden; doch tut Salzmann gegenüber Basedow einen bedeutenden Schritt zu Pestalozzi hin: Arbeit ist nicht Spiel, und der Knabe mufs sich an ernste Arbeit gewöhnen.

Salzmanns Schrift „Etwas über die Erziehung und Ankündigung einer neuen Erziehungsanstalt“ enthält trotz ihrer Kürze so ziemlich das Programm seiner Erziehungs- und Unterrichtsweise. Von den Fehlern, die er hier der damaligen Erziehung vorwirft, beziehen sich aufser dem Mangel einer richtigen physischen Erziehung, wozu auch das Schulleben in der Stadt gehört, und demjenigen unmittelbarer Belohnung jugendlicher Arbeit alle auf den Unterricht: Man mache die Jugend zu wenig mit der Natur bekannt, es fehle Gelegenheit zum Reisen. Salzmann verlangt, dafs jedem Zögling ungefähr 10 Meilen im Umkreis des Instituts alles bekannt sei: Flüsse, Berge und Wälder, Städte, Dörfer, die Art, den Ackerbau zu treiben, Lebensart der Menschen, ihre Fabriken u. s. w. — Der ganze Unterricht ziele darauf ab, die Aufmerksamkeit der Kinder von dem Gegenwärtigen abzuziehen und auf das Abwesende zu lenken. — Die Kinder brauchen bei dem Lernen mehr fremde als ihre eignen Kräfte.

Wir werden in den Landerziehungsheimen diesen Gedanken wieder begegnen, die nach mehr als hundert Jahren einem viel fortgeschritteneren Schulwesen entgegengehalten, ihre Bedeutung noch keineswegs verloren haben.

II. Pestalozzis Neuhof und Fellenbergs Schulstaat auf Hofwyl.

Im Frühjahr 1771 hatte Pestalozzi mit seiner Familie den Neuhof bezogen. Es waren zunächst durchaus nicht pädagogische Absichten, die Pestalozzi zum Ankauf der Ländereien im Letten und zum Bau des Hauses zum Neuhof veranlafst hatten. Vielmehr war es ein rein geschäftliches Unternehmen landwirtschaftlicher und kaufmännischer Art, das ihm und seiner Familie die Existenz sichern sollte (Pestalozzis Briefe an seine Braut. Morf, Z. Biogr. P. I., p. 102 und 103). Freilich ist man ja bei Pestalozzi sicher, dafs die Motive seines Handelns niemals in Gewinnsucht wurzeln; er war alles eher als ein Kaufmann. So dürfte man zum vornherein schon annehmen, dafs ihm bei der Gründung seines Unternehmens weitere Gesichtspunkte idealer Art vorgeschwebt haben. Das geht denn auch aus einem Briefe an seine Braut unzweideutig hervor, vorausgesetzt, dafs derselbe in der Wiedergabe durch Dr. Niederer in Rossels Allg. Monatsschrift für Erziehung und Unterricht, 1828, nicht idealistisch zugestutzt worden ist (vgl. Morf I, 102): „Freundin, ich freue mich, dafs Sie es wahr finden, dafs die Stadt nicht der Ort zu einer Auferziehung nach unseren Absichten. Entschlossen soll meine Hütte diesem Zusammenfluſs des Lasters und des Elends fern sein. In dieser einsamen Hütte soll dann das Vaterland mehr als im Getümmel der Stadt mich beschäftigen. Wenn ich einst auf dem Lande bin und einen Sohn eines Mitbürgers sehe, der eine grofse Seele verspricht und der kein Brot hat, so führ ich ihn an meiner Hand und bild ihn zum Bürger und er arbeitet und ifst Brod und ist glücklich . . . Wirklich, Geliebte, wollen wir unsere Bedürfnisse unsern Mitbürgern zu dienen soviel einschränken, als Anstand und Geschmack es dulden werden."

Wie nun Pestalozzis Neuhof zur Erziehungsanstalt wurde, die trotz ihrer Unhaltbarkeit in der Geschichte des Erziehungswesens von grundlegender Bedeutung geworden ist, das war die Folge besonderer Schicksale im Leben ihres Gründers. Pestalozzis Beruf war nicht die Landwirtschaft und nicht der Handel; er war zum Erzieher geboren. Das mag ihm selber allmählich klar bewufst geworden sein, als er Vater geworden und nun mit dem liebevollsten Interesse der Entwicklung seines Söhnleins folgte und sie zu leiten suchte. In dem Tagebuch, das Pestalozzi zu Anfang des Jahres 1774 über die Erziehung seines Jacqueli führte, zeigt er bereits die grofsen Anschauungen und Ideen des zukünftigen Reformators der Erziehung. Darin kommt die für seine eigene erste Erziehungsanstalt wie für die Landerziehungsheime überhaupt charakteristische Stelle vor: „Einen eigenen Garten besorgen und allenthalben her Pflanzen darin sammeln,

Puppen und Käfer mit Ordnung, Genauheit und Fleifs sammeln und aufbewahren — welche Vorbereitung zum bürgerlichen Leben! welche Zäume für Trägheit und Wildheit und wie fern alles von aller Erkenntnis, die nicht für die Kinder ist, die fast allein im Buch der Natur leben sollen!“ (Morf I, 128.) Schon in diesem pädagogischen Tagebuch ist er durch eigene Versuche zur Erkenntnis gekommen, dafs Anschauung, welche Erfahrung an wirklichen Dingen bedeutet, das Fundament aller Bildung sei, und dafs nur ein lückenloses Fortschreiten eine wirkliche Entwicklung und Stärkung der geistigen Kräfte, die doch der Hauptzweck alles Elementarunterrichts ist, sichere. Auch über einzelne Unterrichtszweige, wie z. B. den Sprachunterricht, macht er treffende Bemerkungen, die in der Unterrichtsmethode, wie sie in den modernen Landerziehungsheimen geübt wird, ihren Widerhall finden: „So wie die Natur die erste Sprache gibt, würden zehn zugleich auf gleiche Art gegebene die Seelenkräfte stärken .... Ich bemerke, dafs ich diese Natur in der Art Latein zu lehren nicht genugsam befolge. Ich soll mich immer mehr zum Immerlateinreden gewöhnen.“ Und über den Habitus alles kindlichen Lernens macht er ebenda die Bemerkung, welche für die Schulen der Philanthropisten wie für die Landerziehungsheime mafsgebend erschien: „Alles Lernen ist nicht einen Heller wert, wenn Mut und Freude dabei verloren gingen.“

Während so praktische Erziehung und pädagogische Reflexion den Geist dieses Mannes beschäftigten, ging es mit seinem geschäftlichen Unternehmen unter Arbeit und Sorgen rückwärts. Von dem Jahre 1775 konnte Pestalozzi ein halbes Jahrhundert später in seinem Schwanengesang schreiben: „Der Traum meines Lebens, die Hoffnung eines grofsen, segensvollen Wirkungskreises um mich her, das in einem ruhigen, stillen, häuslichen Kreis seinen Mittelpunkt finden sollte, war nun völlig dahin.“

In dieser Zeit eigener ökonomischer Bedrängnis eröffnet er sein erstes philanthropisches Unternehmen, die Armenschule auf dem Neuhof. Es liegt nahe anzunehmen, dafs er dabei von der Hoffnung geleitet gewesen sei, durch die Herbeiziehung zahlreicher und billiger Arbeitskräfte seinem eigenen, fast gescheiterten landwirtschaftlichen Unternehmen aufzuhelfen. Dahin deuten z. B. die Vorwürfe, die Pestalozzi von den Eltern seiner Kinder hören mufste, von denen er selber im dritten Briefe über die Erziehung der armen Landjugend erzählt (Mann, XLV): „Mütter, Verwandte dieser Kinder, wenn sie selbige in ihrer Arbeitsstube sehen, haben, ich weifs nicht durch welchen Unstern, mehrenteils ein Betragen, das mich entehrt. Ich weifs

nicht, was sie erwarten, was sie denken oder fordern. „„O du armes Kind, mufst du jetzo den ganzen Tag so arbeiten? Wolltest nicht lieber heim? Hast du auch zu essen? Ist es auch gut gekocht? Wolltest nicht lieber heim?““ .... Ich mufste in dieser Lage mit weniger Arbeit zufrieden sein, als die Kinder sonst liefern konnten, damit sie sich weniger zum Entlaufen aufwiegeln liefsen.“ — Ökonomische Gründe hätten also die Industrieschule auf dem Neuhof ins Leben gerufen. Aber in ihrer Weiterentwicklung trat naturgemäfs der erzieherische Gesichtspunkt immer mehr in den Vordergrund und Pestalozzi selbst denkt in einer spätern Zeit nur noch an dieses Motiv. Im Schwanengesang sagt er von dieser Zeit: „Meine Gemahlin litt unter diesen Umständen tief; aber weder in ihr noch in mir schwächte sich unter denselben der Vorsatz, unsere Zeit, unsere Kräfte und den Überrest unseres Vermögens der Vereinfachung des Volksunterrichts und seiner häuslichen Bildung zu widmen.“

Vielleicht erscheint es manchem Verehrer Pestalozzis als eine des Meisters unwürdige Annahme, ökonomische Beweggründe an Stelle der idealistischen zu setzen. Aber der Wert seiner Tat würde damit nicht im geringsten geschmälert. Denn wäre es nicht gerade der glänzendste Beweis der Wahrheit seiner Erziehungsidee gewesen, wenn die Armenschule auf dem Neuhof nicht nur sich selbst erhalten, sondern sogar ökonomisch empor gebracht hätte?! Dann wäre wohl jeder Zweifel an der Durchführbarkeit verstummt und Pestalozzi jedenfalls mehr als es in den folgenden Jahren wirklich geschehen ist, als ein bahnbrechender Reformator anerkannt worden.

Indessen mag es dahin gestellt bleiben, wie weit ökonomische Motive mitgespielt haben. Jedenfalls machte Pestalozzi zunächst in aller Stille den Versuch, einige arme Kinder bei sich aufzunehmen und Baumwolle spinnen zu lassen. Die Kinder wurden dadurch vor dem Müfsiggang und dem Bettel bewahrt, und Pestalozzi konnte hoffen, einen bescheidenen Gewinn zu machen. Dieser blieb zwar aus, aber von dem erzieherischen Werte des Unternehmens mochte Pestalozzi mehr als je überzeugt worden sein. So veröffentlichte er im Christmonat 1775 „eine Bitte an Menschenfreunde und Gönner zu gütiger Unterstützung einer Anstalt, armen Kindern auf einem Landhause Auferziehung und Arbeit zu geben“.

Schon da ist der ebenso einfache als geniale Gedanke ausgesprochen, dafs „auch kleinere Kinder bei geringer Arbeit unter vorteilhaften Umständen ihren Unterhalt frühe sich selbst verdienen könnten, wo einige Vorschüsse wegen Einrichtungen und dem Verlust der Lehrzeit bestritten und in Absicht auf Gebäude und Unterhalt

wohlfeile Wahl und Einrichtung getroffen werden könnten". Das ist die Idee einer umfassenden Armenerziehung, wie sie dann E. v. Fellenberg aufgenommen hat, und die in den „Wehrlischulen" weit über die Grenzen der Schweiz hinaus von grundlegender Bedeutung geworden ist, eine Art der Armenhilfe, welche die Mittel ihrer Ausführung in sich selbst trägt. Pestalozzi hoffte ihre Durchführbarkeit dadurch zu beweisen, dafs er mit seinen Kindern im Sommer das Land bebaute und im Winter durch Verarbeitung von Baumwolle zu Garn und Tuch den Haushalt in seinen anderweitigen Ausgaben unterstützte. „So entwickle sich dann in den Kindern nicht nur die Arbeitstüchtigkeit und Arbeitslust, die die Erhebung aus dem Bettel und allem Elend zur Selbständigkeit notwendig zur Folge habe, sondern sie überzeugten sich gerade durch diese Selbsterhaltung, dafs sie durch Entwicklung der in ihnen vorhandenen Kräfte ihren Bedürfnissen völlig und ausreichend genügen könnte. Bei und während der Arbeit sollten die religiösen, sittlichen und intellektuellen Kräfte durch Redeübungen, Lesen, Kopfrechnen, Schreiben u. s. w. geübt und zu der Stärke gebracht werden, dafs ihr Einfluſs auf den Willen vermögend genug sei, die Pflicht in ihrem ganzen Umfang über den Hang in allen seinen Richtungen herrschend zu machen" (Morf I, 133 f.).

So sollte der Neuhof ein Mittelpunkt pädagogisch-landwirtschaftlicher Bestrebungen werden, deren Ziel Überwindung der Armut war. Aber ihre Bedeutung reicht weit über dieses Ziel hinaus. Denn so verschieden die ökonomische Lage der Kinder der Reichen und der Kinder der Armen auch sein mag, in dem obersten Ziel besteht kein Unterschied zwischen Armenerziehung und Reichenerziehung, und von der inneren Gleichartigkeit der Menschennatur, die in ihrer Entwicklung und in der darauf gegründeten Erziehung denselben Gesetzen folgt, war Pestalozzi überzeugt. „Allgemeine Emporbildung dieser inneren Kräfte der Menschennatur zu reiner Weisheit" — sagt er im 47. Aphorismus seiner Abendstunde eines Einsiedlers, die ja während der Auflösung seiner Armenschule oder doch kurz nachher geschrieben worden ist, „ist allgemeiner Zweck der Bildung auch der niedersten Menschen," und gebildete Menschlichkeit ist nach dem Ausspruch im 53. Aphorismus der Segen der Welt. — Zwar kann es nach den Ausführungen Theodor Wigets („Pestalozzi und Herbart", 23. Jhrb. für w. Päd., 219 ff.) keinem Zweifel mehr unterliegen, dafs Pestalozzi ein Vertreter der Standeserziehung gewesen ist und keineswegs eine allgemeine Volksschule gefordert hat. Aber ebenso sicher ist auch, dafs Pestalozzi seine Armenerziehung nicht als isoliertes, auf ihr besonderes Gebiet beschränktes Unternehmen auffafste. Vielmehr

gilt ihm seine Armenerziehung als zufällige Veranlassung zu Versuchen, die schliefslich zu allgemein gültigen Erziehungsgrundsätzen führen. Das geht unter anderem hervor aus der Antwort Pestalozzis an Pastor Witte, der in der Halleschen allgem. Literaturzeitung vom 25. September 1804 ein Schreiben veröffentlicht hatte, „das Pestalozzische Institut zu Burgdorf (jetzt Buchsee)", worin er Pestalozzis Bestrebungen darstellte, als ob sie nur den Ärmsten im Volke bestimmt wären. Pestalozzi antwortete darauf in der Jenaischen Literaturzeitung (Morf III, 139), dafs allerdings Armenhilfe der Ausgangspunkt seiner Bemühungen gewesen sei. „Aber meine Neigung, der Armen im Lande Vorsehung zu tun, war auch auf meinem niedrigsten Standpunkte nie in mir selbst also beschränkt, dafs ich mich mit einer Art von Notbehelf, der für ihre Natur nicht ganz befriedigend gewesen wäre, begnügt haben würde. Nein, weder Vorurteile noch Anmafsungen, noch Umstände, haben mich je zu dem herzlosen Wollen erniedrigt, sie nur von den zufälligen Brosamen, die etwa von den üppigen Tischen unseres Vielwissens und unserer Künste bis in ihre Sphäre herabfallen möchten, zu bilden und gross zu ziehen. Wäre ich je zu dieser Unnatürlichkeit versunken, ich hätte mich nie wieder erhoben. Innig war mein Leben von jeher mit einer tief in mir liegenden Achtung für die Ansprüche der Menschennatur, wohin diese auch immer führen mögen, verwoben. Ohne diese Achtung wäre es mir in jedem Falle unmöglich gewesen, mich des Wesens der Menschennatur zu bemächtigen, wie es notwendig ist, um die Gesetze ihres innern Organismus als Fundament der menschlichen Bildung auch nur aufstellen zu wollen.

Aber das einmal angenommen, ist es ziemlich unbedeutend, ob ich in der ursprünglichen, aber zufälligen Veranlassung zur Aufstellung des Grundsatzes von der Sorgfalt für die Armut oder von der Aufmerksamkeit auf den Zustand des Reichen ausging. Ich musste, wenn ich durch das Gewölk des äufsern Zustandes der Armen in das Wesen der Menschennatur hineindrang, wesentlich und notwendig das Nämliche finden, was ich würde gefunden haben, wenn ich durch das Gewölk des äufsern Zustandes der Reichen in das Wesen der Menschennatur hineingedrungen wäre. — Schon Lienhard und Gertrud beweisen, wie lange und wie tief es in meiner Seele lag, die Ansprüche der Menschennatur als das einzige von Gott selbst gegebene Fundament der Entwicklung und Bildung des Volkes zu erkennen und selbige auch in meinen beschränkten Endzwecken für die Armen im Lande zu respektieren."

Somit kann sich also unser Urteil auf Pestalozzi selbst berufen, wenn wir in dem pädagogischen Unternehmen auf dem Neuhof einen

Versuch sehen, das Ideal einer harmonischen Erziehung durch Verbindung physischer und intellektueller Arbeit zu verwirklichen, und das in einem Haushalt oder Schulstaat, „dessen spiritus familiaris die Liebe ist“ (Morf I, 134). Die Anordnung und Ausführung der technischen Beschäftigung der Kinder war allerdings durch ihre Individuallage bestimmt und kann so, wie sie auf dem Neuhof ausgeführt wurde, nicht ohne weiteres übertragen werden auf die Erziehung aller. Aber im Prinzip ist mit der Neuhoferziehungsweise bereits den Landerziehungsheimen der Weg gezeigt, die zwar bisher noch in erster Linie für die Söhne der oberen Klassen in Betracht kommen, aber ebenso wie Pestalozzis Neuhof die Bildung zu edler Menschlichkeit durch gesunde Umwelt und richtige Betätigung, vor allem auch physischer, zu erreichen suchen.

Einer besonderen Art des Zusammenhangs zwischen Armenerziehung und Reichenerziehung gibt Pestalozzi im Schwanengesang Ausdruck. (Mann IV, 329): „Das arme und in Niedrigkeit lebende Volk kann unendlich schwer einfach und naturgemäfs erzogen werden, wo die Erziehung aller derer, die nicht arm und nicht in der Not sind, in einem hohen Grade naturwidrig und verkünstelt ist.“ Die Naturwidrigkeit und Verkünstelung dieser Erziehung sieht Pestalozzi, wie der Zusammenhang mit dem folgenden ergibt, in der Verwöhnung; denn „die kraftvolle Bildung, die ich (den verzärtelten und dabei protegierten Bettelkindern) nach meinen Zwecken geben wollte und geben sollte, war ihnen zum voraus verhafst. Diese sahen den Zustand, in dem sie bei mir waren, als eine Art Erniedrigung gegen denjenigen, in dem sie sich vorher befanden, an“. Wenn also die Erziehung derer, die nicht arm und nicht in Not sind, naturgemäfs und unverkünstelt sein sollte, so müfste sie so sein, dafs beim Vergleich dieses Gefühl der Erniedrigung bei den arbeitenden Armen nicht aufkommen könnte. Folglich wäre auch für sie physische Arbeit ein Postulat der Erziehung.

Man kann ruhig zugeben, dafs die „Industrieschule“, wie sie Pestalozzi im Neuhof praktisch verwirklichte und in seinen „Briefen über die Erziehung der armen Landjugend“ (Iselins Ephemeriden 1777, im Auszug bei Mann XLII) im einzelnen theoretisch entwickelte, nicht frei von pädagogischen Irrtümern sei, namentlich insofern eine so weitgehende frühzeitige Ausnützung der Verdienstfähigkeit der Jugend gar zu leicht zur Hemmung gesunder Entwicklung führt. Doch ist sich Pestalozzi selber dieser Gefahr bewufst und wirkt ihr entgegen. „Wie angenehm ist es mir, hierüber nach dreijähriger Erfahrung sagen zu können, dafs eine vernünftige und mit Menschenliebe ge-

leitete Industrie dem Wachstume des Menschen gar nicht und seinen Kräften bei weitem nicht so sehr schadet, als man gemeiniglich annimmt. Ich habe vielfache Erfahrung, dafs in Müfsiggang und Elend darbende Kinder bei anhaltendem Spinnen zum schönsten Wuchs und zu Kräften gelangt sind. Dabei aber versteht sich, dafs meine Meinung dahin geht, ihre Kräfte durch stärkende Leibesübungen zu erhalten, ihnen den Genufs stärkender Spiele, wenn sie ihren Pflichten genug getan haben, zu gönnen, und soviel die Natur der Anstalt erdulden mag, den kleinen Feld- und Küchengartenbau mit ihr zu verbinden.“ (Br. ü. E. d. armen L. j. Mann XLV.) — Im Ganzen erfafst, bleibt doch der Grundgedanke der Schule vom Neuhof ein unverlierbares Stück aller rationellen Erziehung. Es ist der Grundgedanke, den auch die modernen Landerziehungsheime vor allem betonen, den Menschen zur Selbständigkeit, zur Unabhängigkeit von andern heranzubilden, ein Ziel, das ohne physische Arbeit unerreichbar ist. — Für die praktische Ausführung seiner pädagogischen Aufgabe ist bemerkenswert, was für Hilfskräfte Pestalozzi heranzieht. Laut der „Zuverlässigen Nachricht“ vom Frühling 1778, dem letzten Schriftstück aus der Zeit seiner ersten Armenanstalt (Mann I, XLIX) hat er zu seinen 37 Kindern nebst der Haushälterin „einen Webermeister, zwei gelernte Weber, eine Spinnmeisterin, zwei erwachsene Spinner, einen Mann, der neben dem Spulen die Anfänge des Lesens und Buchstabierens besorget, und zwei Knechte und zwei Mägde fast ganz für den Landbau“. Die technische Ausbildung geschah also durch Fachleute.

Schliefslich möchte man zur Würdigung der Armenschule auf dem Neuhof gerne auch etwas über die Lehrmethode wissen, um so mehr, da ja gerade dieses Gebiet Pestalozzis Namen berühmt gemacht hat. Aber es fehlen darüber alle direkten Nachrichten. Vielleicht darf man die Industrieschule, wie sie Pestalozzi in Lienhard und Gertrud kurz nach dem Zusammenbruch seiner wirklichen Industrieschule geschildert hat, wenn nicht als getreues Abbild der Wirklichkeit, so doch als erstrebtes Ideal ansehen.

Es fehlt objektives Material, um die praktische Leistung der Schule auf dem Neuhof historisch getreu zu schätzen. Das Unternehmen ging ökonomisch zu Grunde und wenig fehlte, dafs es auch seinen hochherzigen Begründer mitgerissen hätte. Anfangs 1780 mufste Pestalozzi seine Anstalt schliefsen. Das ist noch lange kein Beweis gegen positive pädagogische Erfolge.

Pestalozzi gibt im Schwanengesang eine Selbstkritik, worin er sich selber die ganze Schuld am Verfall beimifst. — Über das Schicksal der ehemaligen Zöglinge vom Neuhof haben wir keine Nach-

richten, schon deshalb können wir hier den Baum nicht an seinen Früchten erkennen. Zudem wird die Zeit, welche die meisten Kinder auf dem Neuhof zubrachten, wohl zu kurz gewesen sein, als daſs eine nachhaltige Wirkung auf ihr Werden vorauszusetzen wäre. Aber wenn sich diese Spur auch völlig verliert, so bedeutet Pestalozzis Neuhof in der Geschichte des schweizerischen Erziehungswesens nichtsdestoweniger einen Markstein. Ein Emanuel von Fellenberg versicherte seinem Wehrli: „daſs die schöne Idee unserer Armenhilfe oder Armenerziehung von Pestalozzi ausgegangen sei; sie zu realisieren sei ihm aber miſslungen, das dürfe bei uns nun nicht auch der Fall werden . . . unsere Anstrengung müsse den Regierungen und den Erziehern den Beweis leisten, daſs Pestalozzis Idee eine Wahrheit sei“ (Wehrli, Selbstbiogr. in Pupikofer, J. J. Wehrli, p. 43).

Der Schulstaat auf Hofwyl ist im Vergleich zum Neuhof ungleich umfassender und zielbewuſster organisiert. Er beschränkt sich nicht allein auf Armenerziehung. Auſser der Armenschule, die sich immer mehr zur Bildungsanstalt für Armenlehrer entwickelte, umfaſste er eine Realschule für Söhne des Mittelstandes (von 1828 bis 1846) und eine wissenschaftliche Erziehungsanstalt für höhere Stände (von 1808 bis 1848); zu Zeiten auch ein besonderes landwirtschaftliches Institut mit Werkstätten zur Herstellung landwirtschaftlicher Geräte (Handwerkerschule), eine Mädchenerziehungsanstalt und eine Kleinkinderschule. Zu der Zeit, aus der wir den vollständigen, abgerundeten und zusammenhängenden Lehr- und Erziehungsplan der Institute besitzen, nämlich im Jahre 1804, war auch das Institut Pestalozzis unter der Erziehungsdirektion Fellenbergs mit den Hofwyleranstalten verbunden. Die Fellenbergschen Schulen waren allerdings damals zum groſsen Teil erst „vorbereitet“, nichtsdestoweniger dürfen wir die in diesem Prospekt aufgestellten Grundsätze auch als für seine spätern Schöpfungen maſsgebend betrachten; denn die ganze Verschmelzung seiner Anstalten mit dem Pestalozzischen Institute, wie sie im Prospekt zum Ausdruck kommt, ist Fellenbergs Werk gewesen (vgl. Morf III, 211 u. 202).

Fellenberg hatte wie Pestalozzi als Landwirt begonnen, und nach einem Worte Jeremias Gotthelfs in den „Leiden und Freuden eines Schulmeisters“ waltet noch heute Streit darüber, ob die Landwirtschaft oder das Erziehungswesen sein Hauptzweck gewesen sei. Im Jahre 1799 kaufte Fellenberg den Wylhof bei Münchenbuchsee und nannte das Gut Hofwyl. Schon jetzt erhielt es die Bestimmung, „der zunehmenden Verderbnis dieser Zeit einen starken Damm entgegenzusetzen, und unter uns der ewigen Wahrheit, dem ewigen Rechte,

der göttlichen Natur im Menschen wieder zu dem Leben zu verhelfen, durch das der höchste Zweck der Menschheit erreicht werden sollte. Eine durchgreifende Berichtigung der vorherrschenden Begriffe über die Bestimmung des Menschen in seinen gemeinsamen Verhältnissen, eine wirksame Einleitung zuverlässiger sittlicher, religiöser und wissenschaftlicher Bildung, sowie die Verbreitung wohltätiger und veredelnder Kunst lagen mir zu dem vorhabenden Zweck vorzüglich am Herzen. . . . Ich stellte mir vor, ein Typus wohltätiger Volksbildung wäre er einmal mit voller Wirksamkeit tatsächlich, wenn schon nur im Kleinen dargestellt, müfste gleichwohl überwältigend auf die Vielvermögenden dieser Tage zum Besten der Völker einwirken, und ich versprach mir, besonders mit den Kindern der Ärmsten und verachtetsten Mitglieder der Gesellschaft, uns einst einen Hebel zubereitet zu sehen, vermittels dessen die Bildung ganzer Völkermassen mit ihrer intellektuellen und industriellen Entwicklung würde gehoben werden können“ (O. Hunziker, Geschichte der Schweiz. Volksschule, 242 f.).

Fellenberg glaubte, indem er die Erziehung der beiden Extreme der Gesellschaft, von arm und reich an die Hand nahm, am ehesten einen Zustand der menschlichen Gesellschaft zu erlangen, „der jedem Mitgliede derselben viel besser als was jetzt besteht, zu der Erreichung seiner Bestimmung zu verhelfen vermöchte“. — Es sind Erziehungspläne, wie sie kaum jemals innerhalb eines Schulorganismus und dazu eines Privatunternehmens umfassender zur Durchführung gelangten. Indem sich Pestalozzi und Fellenberg verbanden, vereinigte sich die beste der bestehenden Unterrichtsmethoden mit der rationellen Arbeit in Landwirtschaft und Technik zu dem gemeinsamen Zwecke der Erziehung eines besseren und arbeitsameren Geschlechts. — Im Jahre 1804 war Pestalozzi mit seinem Institut von Burgdorf nach Münchenbuchsee übergesiedelt, und die Lehrer des Instituts brachten es zustande, dafs die praktische Leitung der Anstalt Pestalozzi abgenommen und dem umsichtigen, gewandten und tatkräftigen Fellenberg übertragen wurde, der, wie Pestalozzi an die Eltern der Zöglinge schreibt (Morf III, 55) „den Weg, den ich unter Not, Verwirrung und Gewaltsamkeit mit einer alles gefährdenden Kühnheit anbahnen mufste mit Ruhe und zuverlässiger Sicherheit fortsetzen und vollenden kann, und dessen Persönlichkeit, die umfassende Bildung, seine Bekanntschaft mit den Bedürfnissen des Vaterlandes und die grosse, ganz auf diese Bedürfnisse berechnete, Landwirtschaft und Erziehung umfassende Unternehmung, mit der er seit mehreren Jahren schon mit ausgezeichnetem Erfolg beschäftigt ist, jedem die gegründetste Zuversicht einflöfsen“. Aus dieser Zeit stammt der „Prospekt“ November 1804.

Der Eingang desselben erklärt kurz und klar das Ziel, das die Anstalten zu Münchenbuchsee mit ihren Zöglingen erstreben, es läfst sich in drei Worte zusammenfassen: gesund, selbständig, wohlwollend (vgl. Morf III, 187). Lehrart, Übungen, Einrichtungen bezwecken „die Körper-, Herzens- und Geisteskraft unserer Zöglinge harmonisch anzuregen, zu entwickeln, zu üben, zu bilden, und auf diese Grundlage den Unterricht und die Berufskraft oder eine allgemeine Vorbereitung zu den bürgerlichen und wissenschaftlichen Standes- und Lebensweisen zu bauen“ (Morf III, 189). „Es ist unverkennbar, dafs die unseligen Übel, die ebensowohl eine unzweckmäfsige Vielwisserei ohne Kraftentwicklung und eine anmafsliche und oberflächliche Scheinbildung, die alles verwirrten und untereinander mischten einerseits, als die gänzliche Vernachlässigung des Unterrichts auf der andern Seite hervorgebracht haben, schleunige Hilfe fordern“ (M., 189).

Nach diesen allgemeinen Gesichtspunkten folgt ein Programm der Pflege der körperlichen Bildung im Institut. Es ist ausgezeichnet durch Verständnis für die grosse Bedeutung dieser Seite der Erziehung, wie durch Klarheit der Darstellung. Mit Recht bemerkt Morf III, 191: „Vorausgesetzt, es habe die Praxis der Theorie entsprochen, stände das Pestalozzische (Fellenbergsche) Institut in Münchenbuchsee für lange Zeit hinaus, vielleicht noch für die Gegenwart, unerreicht da. Schon die so überzeugende Darlegung der Notwendigkeit und der Ziele dieser Übungen ist kein geringes Verdienst.“

„Die körperliche Bildung,“ heifst es in diesem Programm (Morf III, 189), „die wir unsern Zöglingen nach den bis dahin angegebenen Gesichtspunkten zu verschaffen suchen, besteht darin, ihre Körperkraft zu entwickeln, zu üben und zu stärken und dem Körper die Fertigkeit zu verschaffen, durch sie in den Stand gesetzt zu werden, die Würde und Vorzüge eines gebildeten Geistes und Herzens auch in ihrem Äufsern auszudrücken, darzustellen und also auch in dieser Beziehung den Gesetzen der Vernunft und der Pflicht zu folgen. Der Anfangspunkt dieser Bildung geht von der Bewegung aus; er schliefst in seiner Erweiterung an das freie Leben in der Natur und besonders an den geselligen Umgang an, und erscheint in dieser Stufenfolge als ein wesentliches Belebungs- und Entwicklungsmittel der Einbildungskraft und überhaupt des innern Menschen.“

Das wird noch in vier besondern Punkten eingehender dargelegt; man habe im Auge:

1. „den Körper gesund zu erhalten“ (Nahrung, Kleidung, Reinlichkeit, freie Bewegung in der Natur, vielseitige Tätigkeit);

2. „ihn zu üben und abzuhärten“;

3. „die Sorge für Anmut und Schönheit in Stellung und Bewegung“;

4. „Unterricht in der Gesundheitslehre.“

Dem Landbau wird eine hervorragende Stelle angewiesen. Es handelt sich darum:

1. „die Mittel, welche zur Bildung und Veredlung der Menschen im Landbau selbst und in einer zweckmäfsigen Behandlung desselben liegen, zu benutzen, und sie also, aus zuverlässigen Grundsätzen entwickelt, für die Menschheit überhaupt, insbesondere aber für den armen Mann im Lande und für die Regierungen gemeinnützig und segensreich zu machen;

2. ein Beispiel von den Vorteilen aufzustellen, mit welchen auf einer solchen Grundlage jede Berufsart des Menschen auf Erden gedeihen kann, und

3. dadurch zu Resultaten zu gelangen, welche zur Wiedergeburt des Menschengeschlechts, zu allem, was wahr, recht, gut, schön und kraftvoll ist, von dem gröfsten Belang sein sollen.“

Mit dem Landbau ist eine grofse Handelsunternehmung verbunden, die Zöglinge sollen Gelegenheit finden, sich bekannt zu machen mit dem Forstwesen, mit Handlungs- und Wechselgeschäften, Buchhaltung; für die Veterinärkunst hofft Fellenberg vieles zu leisten, wie auch für die Kunst der Sennereien. Die Ausbildung aller zum Leben unentbehrlichen Handwerke findet sich vereinigt, und jeder Zögling soll Gelegenheit haben zu Anschauung und Übung aller Kunstmittel, welche das Leben erleichtern und behilflich und angenehm machen, — kurz, der Knabe möge „alle Mittel und Rücksichten kennen lernen, die eine vollständig organisierte, auf alle physischen, intellektuellen und moralischen Bedürfnisse des Menschengeschlechts berechnete Erdenwirtschaft erfordert“ (Morf III, 203, 204 f.). Unter dem Namen einer „Technologie“ ist, was wir heute als „Berufslehre“ bezeichnen, in den Unterrichtsplan aufgenommen. Fellenberg erklärte später, auf Grund verbesserter Landwirtschaft die Volksschule mit der Volksarbeit in lebendige Wechselwirkung setzen zu wollen; auch die Normalkurse für Schullehrer sollten diesem Zwecke dienen, indem sie den geistlosen Mechanismus verbannten. „In der zu Hofwyl bestehenden allgemeinen wissenschaftlichen Erziehungsanstalt sollen die Zöglinge die Landwirtschaft als den Urberuf des Menschen ehren, und wenn nicht selbst ausüben, doch als die einzig sichere Grundlage der Wohlfahrt des Hauses und des Staates schätzen lernen“ (Pupikofer, J. J. Wehrli, 49 f.). Die rationelle Landwirtschaft ist ihm ein Mittel zur physischen und moralischen Regeneration der Menschheit. „Das Volk wird zuverlässig gesunder werden, sobald der vollkommenste Landbau zur

Modesache der Welt gemacht sein wird. — Das gleiche Mittel wird den obern und den untern Klassen gleich wohltätig dienen. Durch die Vereinigung der höhern und der niedern Stände auf diesem Punkte wird auch die heillose Kluft einmal ausgefüllt werden, die bis dahin die Vornehmen und die Gemeinen voneinander entfernt, getrennt hielt“ (Pupikofer 51).

Die körperliche Entwicklung soll sich durch mechanische Arbeiten an die „Berufskraft“ anschliefsen; „Berufskraft“ im Gegensatz zu allgemein menschlicher Fähigkeit gefafst. „Es wird deswegen für einen Vorrat von Werkzeugen aller Art gesorgt, wodurch die Zöglinge sich mancherlei Gerätschaften selbst verfertigen können. Hiermit wird Anleitung und Unterricht in der Mechanik verbunden.“ Es ist allerdings schwer einzusehen, wie neben 7 bis 8 täglichen Unterrichtsstunden die physische Arbeit noch zu ihrem Rechte kommen soll, ebenso das Spiel.

Aus dem Gebiete der sittlichen Bildung, wie sie die Fellenbergsche Anstalt vermitteln will, heben wir einige Hauptpunkte hervor.

„Die innere Einrichtung,“ sagt der Prospekt, „beruht ganz auf dem Gesichtspunkt des häuslichen Lebens, als dem einfachsten, reinsten und natürlichsten menschlichen Dasein. Im vollen Sinne des Wortes sucht man die Zöglinge bei uns als Kinder unseres Hauses zu behandeln.“ Die Lehrer sind in beständigem Umgang mit den Zöglingen, und „diese Gegenwart stört nicht im geringsten den Ausdruck der jugendlichen Unbefangenheit. Sie beruht vielmehr auf einer vollen Gemeinschaft des Geistes und Herzens mit den Zöglingen. Der Lehrer ist willkommen und wird vermifst, wenn er mangelt; weil er selbst Kind mit Kindern ist. Die Erfahrung von den Wirkungen dieses Nichtimponierens beweist, dafs das Übergewicht nie mächtiger wirkt, als wenn es in harmloser Güte verschwindet“ (Morf III, 205). — Gewöhnung zur Einfachheit wird als ein besonderer Vorzug hervorgehoben. Anspruchslosigkeit und Ordnungssinn gehören zu dem Aufsenwesen einer vollendeten Sittlichkeit und „bei der Unsicherheit, in welcher ein jeder in Absicht auf die Stürme des Lebens ist, sind einfache Bedürfnisse, selbst für Kinder des Glücks ein nicht minder kostbares Gut, als für weniger Begüterte“. In der Disziplin seien „weder Belohnung noch Strafen ein Bedürfnis, wo die ganze Lehrart und Behandlung natürlich, konsequent, liebevoll, entschlossen und fest ist“. Stimmt Fellenberg hierin mit den Philanthropisten überein, so lehnt er ihre Art in einem andern Punkte entschieden ab. Die vierteljährlichen Rapporte an die Eltern über den körperlichen, geistigen und sittlichen Zustand, den Fortschritt, das Betragen der Kinder wollen nichts zu tun haben „mit Meritentafeln und ähnlichen Spiel-

zeugen"; sie sollen überhaupt nicht unter dem Gesichtspunkt eines Aufmunterungsmittels für die Zöglinge aufgefafst werden.

Die religiöse Bildung im Institut geht darauf aus, im Zögling die Gefühle der Liebe, des Dankes und des Vertrauens zu wecken und die dadurch bewirkten Gesinnungen und Maximen im Zusammenhang mit jeder Art von Sein und Tätigkeit des Zöglings zu üben (Morf III, 197 f.). Der eigentliche Unterricht in den Lehren des Christentums (nach Konfessionen geschieden), der durch bestimmte Religionslehrer erteilt wird, ist eine Beigabe zu der genannten religiösen Grundlegung.

Wir dürfen hier auf eine eingehendere Darstellung der Grundsätze und besonderen Veranstaltungen zur religiös-sittlichen und ästhetischen Bildung verzichten; auch eine Darstellung der intellektuellen Bildung, welche durchaus das Gepräge der Pestalozzischen Unterrichtsmethode trägt, die ihre Entwicklungsmittel noch an die drei Elemente der Zahl, der Form und des Wortes anschliefst, fällt nicht in den Rahmen unserer Aufgabe. Denn wir wollen die Grundzüge einer Geschichte der Landerziehungsheime aufzeigen, haben also wesentlich nur dasjenige hervorzuheben, was in den modernen Landerziehungsheimen — von den herrschenden Schultypen abweichend — wieder zum Vorschein kommt.

Aber auf eine Schule im Fellenbergschen Schulstaate müssen wir noch ausführlicher eintreten. Es ist wohl das eigenartigste Unternehmen von allen Anstalten zu Münchenbuchsee — die Wehrlischule.

Fellenberg scheint schon in seinen ersten Jahren auf Hofwyl Versuche mit der Armenerziehung gemacht zu haben; aber die Anstalt ist erst mit dem Eintritt J. J. Wehrlis im Frühling 1810 zu erfolgreicher Entwicklung gekommen. Der grundlegende Gedanke, den wir schon bei Pestalozzi kennengelernt haben, die Armut zu überwinden durch Entwicklung und Bildung der in den Armen selbst ruhenden Kräfte, führte zu einer eigentümlichen Verbindung von geistiger und körperlicher Arbeit. „Die Arbeitsfähigen müssen durch wohlgeleitete Handarbeit als ein Haupterziehungsmittel und vorzüglich durch Landarbeit in Verbindung mit einem zweckmäfsigen Schulunterricht zu Arbeitsgeschick, zum Fleifs und zur Tugend erzogen und herangebildet werden", sagte Fellenberg zu Wehrli (Pupikofer, p. 42). — Wehrli war als Lehrer und Arbeitsleiter an die Spitze von etwa 25 Taglöhnerkindern gestellt worden.

In seiner Selbstbiographie (Pupikofer, Leben und Wirken von J. J. Wehrli, p. 41, Frauenfeld 1857) erzählt er darüber:

„Als Fellenberg sah, wie gut mir die Verbindung gewisser Unter-

richtsgegenstände mit dem Arbeitsfleifs gelang, schien er vor Freude fast aufser sich zu kommen, klopfte mir einmal auf die Achsel, sprechend: Es geht, mein Freund; nun wollen wir die Armenschule beginnen.“ Die Taglöhnerkinder wurden bis auf einen Knaben entlassen und dafür einige Knaben aus den benachbarten Dörfern angenommen, nicht mehrere zugleich, denn Fellenberg verfolgte die pädagogisch weise Absicht, dafs die früher eingetretenen Zöglinge, als schon an Ordnung und Regel gewöhnt, einen guten Kern für die neuen bilden sollten.

Wehrli war seinen Zöglingen Vater und Lehrer. Den ganzen Tag war er ohne Unterbrechung bei ihnen, ihre Arbeit und ihre Erholung teilend. Der Unterricht war sozusagen nur Gelegenheitsunterricht; auch bei der körperlichen Arbeit sollte nebenbei unterrichtet werden.

„Auf dem Arbeitsfelde, wenn die Hände und Füfse mit der mechanischen Tätigkeit des Landbaus beschäftigt waren, erzählte Wehrli, selbst arbeitend, seinen neben ihm arbeitenden Kindern belehrende Geschichten, liefs sie Rechnungsaufgaben lösen, erklärte ihnen die Naturbestandteile des Bodens und der Gesteine, zeigte ihnen den Unterschied zwischen den Kulturpflanzen und Unkrautarten, ihren Nutzen und Schaden, brachte die Regeln der Schönheit und Ordnung aus der Zeichnungskunst und Geometrie bei Anlegung der Pflanzenreihen, Absteckung der Pflanzenbeete zur Anschauung und Anwendung, redete von der Natur der Luft, des Wassers, des Regens, des Schnees, des Reifs, der Wärme, des Sonnenscheins und ihrem Einflufs auf die Gewächse. Auf diese Weise gelangten die Wehrliknaben zu einer Menge von Anschauungen und Kenntnissen und lernten die Gegenstände viel unmittelbarer betrachten, als das bei dem blofs lehrhaften Unterricht im Schulzimmer möglich gewesen wäre; und indem solcher freier Unterricht ein Gelegenheitsunterricht war, nämlich bei Gelegenheit der durch die Arbeit herbeigeführten Veranlassung und mit Bezug auf den in Arbeit liegenden Gegenstand gegeben wurde, lernten die Zöglinge Wehrlis zugleich denkend arbeiten“ (Hunziker, Gesch. d. Schweiz. Volkssch., p. 260f.).

Die Anstalt entwickelte sich sehr erfreulich. Im Jahre 1813 wurde sie auf Wunsch Fellenbergs von einer eidgenössischen Kommission geprüft. Ihrem Bericht („Bericht über die Armenerziehungsanstalt in Hofwyl im Namen der zur Beaufsichtigung derselben niedergesetzten Kommission, abgefafst von A. Rengger, gewesener Minister des Innern der helvetischen Republik“, Tübingen, Cotta 1815) verdanken wir eine mit warmer Teilnahme dargestellte Würdigung der

Anstalt. Wir heben daraus einige Stellen, die den Kern der Sache treffen, hervor:

„Wenn wir von den Resultaten des Unterrichts sprechen“ — sagt der Bericht — „so vergesse man ja nicht, dafs hier nicht sowohl von einer Lehranstalt, als von einer Arbeitsanstalt die Rede ist, dafs der eigentliche Unterricht gewissermafsen nur als Nebensache und die Arbeit als Hauptsache betrieben, und was die Zöglinge lernen, den gröfsten Teil des Jahres hindurch in zwei Stunden des Tages von ihnen erlernt wird. Dieser Anordnung, vermittels welcher der Unterricht nie bis zur Ermüdung fortgesetzt wird, sondern vielmehr zur Erholung von der körperlichen Arbeit gereicht, ist es denn hauptsächlich zuzuschreiben, dafs man bei den Zöglingen durchaus nichts von der in Schulen so gewöhnlichen Zerstreutheit, Unachtsamkeit und Schläfrigkeit bemerkt, dafs sie mit Lust und Liebe lernen, und dafs das erste Element der Erziehung, ohne welches weder ein richtiges Auffassen der äufseren Eindrücke, noch ein hinreichendes Einprägen des Aufgefafsten möglich ist, die Aufmerksamkeit hier in einem hohen Grade herrscht. Wenn man am Ende des Tages die Zöglinge mit gespannter Aufmerksamkeit und lebhaftem, sich auf allen Gesichtern ausdrückenden Interesse einer unterrichtenden Lektüre zuhören sieht, so sollte man nicht vermuten, dafs dies dieselben Kinder seien, die den Tag über zehn Stunden auf dem Feld gearbeitet haben.“

Der Frohmut, die gehorsame Bereitwilligkeit, die Ordnungsliebe, die Ausdauer, die körperliche Gewandtheit und Anstelligkeit, endlich die Gesundheit der Zöglinge werden als ebensoviele Beweise zweckmäfsiger Erziehung hervorgehoben.

Im gleichen Sinne sprach sich neun Jahre später auch der Bericht von Pastor V. H. Riecke in Stuttgart („Über Armenerziehungsanstalten im Geiste der Wehrlianstalt zu Hofwyl,“ Stuttgart 1823) aus (Pupikofer, 133 f.).

Durch Wehrli ist die „Landwirtschaftliche Industrieschule“ zu einer Erziehungsanstalt geworden, welche den vollen Zweck der allgemeinen Menschenbildung anstrebt auf Grund der durch die Landwirtschaft dargebotenen Erziehungsmittel. Alle Erziehung mufs darauf ausgehen, den Zögling möglichst bald zur Selbsterziehung zu bringen. Wie weit gerade dieses Ziel im Anstaltsleben der Wehrlischule erreicht worden ist, zeigen die Vorgänge vom Jahre 1821, nachdem unter den ältern eine Rebellion ausgebrochen war (Pupikofer, 118). Die Besten taten sich nun zu einem Bunde zusammen und schufen eine Schulorganisation mit Selbstverwaltung. Es war eine Schülerrepublik, die ihren Bürgern Pflichten und Rechte zuteilte. Die

Ämter vom Obmann, Kassenverwalter und Garteninspektor bis zum Mäusefänger stellten Anforderungen an die eigene Verantwortlichkeit; der Haushaltungsrat wachte über die Ordnung dieses kleinen Staates.

Wehrli schrieb an seinen Vater (Pupikofer 118): „Das greift alles aufs vortrefflichste ineinander ein, und uns ist's eine erstaunliche Erleichterung. Nun erziehen, belehren, ermahnen sich die Knaben selbst gegenseitig; die älteren sorgen für die jüngeren, und diese erweisen jenen Gehorsam und Achtung.“ Jeder Knabe unter 15 Jahren stand unter der Führung und Aufsicht eines älteren Kameraden, der für Reinlichkeit des Körpers und der Kleidung, für Ordnung und Besitztum (Kassa), für sittliches Betragen verantwortlich war, und der sein Amt alle Vierteljahre mit einem andern wechselte. Es war also hier ein individuelles Präfektensystem ausgebildet, wie wir es in etwas veränderter Form in den englischen und deutschen Landerziehungsheimen wiederfinden. „Fellenberg wufste den sittlichen Wert der von dem Vereine der Zöglinge entworfenen und in Ausführung gebrachten Anstaltsverfassung so unbefangen zu würdigen, dafs er dem Vereinsrate sogar die Entscheidung überliefs, ob das Vergehen eines Zöglings mit Ausstofsung und Entfernung zu bestrafen sei (Pupikofer, 119).

Wir begreifen, dafs eine Institution, die wie die Wehrlischule mit so einfachen Mitteln grofse Erfolge erzielt, zum Vorbild für eine ganze Reihe ähnlicher Anstalten geworden ist. Fellenberg selbst bemühte sich vergeblich, seine Privatschulen zu verstaatlichen. Dafür erstanden in der Schweiz eine stattliche Zahl Armenerziehungsanstalten, die auf den Grundsätzen der Wehrlischule aufgebaut wurden, so die Züricherische landwirtschaftliche Übungs- und Erziehungsanstalt auf dem Bläsihof bei Töfs, die Armenschule in Carras bei Genf, die Linthkolonie, die Schurtanne bei Trogen; an der schweizerischen Grenze die Armenlehreranstalt in Beuggen am Rhein u. a.

Auch im Auslande, in Frankreich, Österreich, Deutschland, Rufsland und England schenkte man der Wehrlischule Aufmerksamkeit. In England, wo Lord Brougham im Jahre 1818 dem Parlament einen eingehenden Bericht über die von ihm selbst geprüften Anstalten Hofwyls erstattete, wurden Armenschulen unter dem Namen „Wehrlischule“ eingeführt.

Was haben nun aber diese Wehrlischulen, die in erster Linie Armenanstalten sind, mit den modernen Landerziehungsheimen zu tun, die sich doch in England wie in Deutschland zunächst als Schulen für die Söhne der Wohlhabenden aufgetan haben?

Wir wiesen bereits in der Darstellung der Hofwyler Armenanstalt darauf hin, dafs sie faktisch über ihre ursprünglich begrenzte

Bestimmung hinausgewachsen ist. In richtiger Würdigung ihrer erzieherischen Bedeutung wurden ihr auch von zahlenden Eltern Kinder überlassen, und Wehrli schreibt am 2. September 1824 an seinen Vater, indem er die Fellenbergsche Gründung einer Realschule motiviert (Pupikofer, p. 142): „Die Anstalt für höhere Stände ist gar vielen, die ihre Söhne gerne einige Jahre in Hofwyl sehen würden, zu kostbar; unsere Anstalt aber, obschon sie manches Gute selbst für die Mittelstände produzieren könnte, ist ihnen, wo nicht in der Tat, doch dem Scheine nach zu gering."

In dem Schulbetrieb der Wehrlianstalt liegt ein erzieherischer Grundsatz von allgemeiner Gültigkeit. Die Selbsterhaltung ist dasjenige Prinzip gewesen, das für die Armenanstalt auf dem Neuhof wie für die auf Hofwyl und die Armenanstalten überhaupt von mafsgebender Bedeutung war. Für Schulen wohlhabender Volksklassen kann dieser Grundsatz nicht mehr im gleichen Sinne in Betracht kommen, wenn er auch seine Bedeutung als Faktor der Erziehung zur persönlichen Selbständigkeit behält. Aber das andere Prinzip, auf dem die Wehrlischule aufgebaut war, bleibt für alle Erziehungsschulen in Geltung: Die Verbindung körperlicher und geistiger Arbeit.

Die Anstalten auf Hofwyl gehören nun schon über ein halbes Jahrhundert der Vergangenheit an. Zu Ostern 1848 wurde die letzte Schule — die wissenschaftliche Anstalt — aufgelöst. Das Eigentümliche derselben liegt, wenn wir sie in ihrer Gesamtheit betrachten, in dem Versuch, die gesamte Jugenderziehung, alle Stände, alle Alter und alle Bildungsbestrebungen umfassend, in einem einheitlichen Organismus zu vereinigen. Damit stellt sich Fellenberg auf dem Boden der praktischen Schulorganisation neben die grofsen Systembildner auf dem Gebiete der theoretischen Philosophie. In dieser durchgreifenden Organisation ist überall der Gesichtspunkt einer harmonischen Ausbildung der Kräfte gewahrt, ist vor allem, was modernen Schulen so vielfach mangelt, durchgehends ein Gleichgewicht von physischer und intellektueller Übung erstrebt.

Die Resultate der Schulen Fellenbergs und der Wehrlischule insbesondere haben gezeigt, dafs es in der Erziehung vor allem auf zwei Faktoren ankommt: Gesunde Umwelt und rechte Beschäftigung. — Wenn in den spätern Wehrlischulen die Coeducation ohne Schwierigkeit durchgeführt werden konnte, so ist auch das nur ein weiterer Beweis, dafs die rechte Betätigung bei gesunden Lebensbedingungen Verhältnisse ermöglicht, die, so wünschenswert sie dem Erzieher erscheinen mögen, doch sonst als undurchführbar gelten.

III. Die New School von Dr. Cecil Reddie in Abbotsholme und die Deutschen Landerziehungsheime von Dr. H. Lietz bei Ilsenburg a. Harz und in Haubinda in Thüringen.

Der französische Soziologe E. Demolins hat in zwei Schriften „A quoi tient la supériorité des Anglo-Saxons", Paris 1897, und „L'éducation nouvelle", 1898, die Ansicht vertreten, dafs die Überlegenheit der angelsächsischen Rasse auf die Erziehung ihrer herrschenden Klassen zurückzuführen sei. Dabei hob er als Typus der englischen Schulerziehung gerade die New School in Abbotsholme hervor. — Nun ist klar, dafs ein Erziehungssystem, das erst im Jahre 1889 in einem Schulorganismus Gestalt annimmt, und das in einer Schule, die sich ausdrücklich als New School auftut, nicht der Typus der englischen Erziehung der herrschenden Klassen vorliegen kann. Zudem ist es mehr als fraglich, ob die tatsächliche Überlegenheit der angelsächsischen Rasse überhaupt, die sich auf so vielen Gebieten des Lebens geltend macht, auf die Erziehung zurückzuführen sei. Die natürliche Beanlagung der Rasse, die Beschaffenheit ihres Landes und so vieles mehr, mag vielleicht den gröfseren Anteil daran haben, als die bewufste Erziehung. Aber von Interesse bleibt der Standpunkt Demolins, insofern er ein Erziehungssystem vor allem nach der Macht schätzt, die es seinen Zöglingen verleiht. Was er an den Engländern bewundert, ist die Selbständigkeit und die Initiative, Eigenschaften, die er bei den Franzosen und Deutschen vermifst. Schulen nach der Art der New School sind in der Tat in hohem Masse geeignet, gerade diese Eigenschaften im Menschen zu entwickeln. Aber wenn diese Eigenschaften den Engländer schon seit dem Zeitalter Elisabeths ausgezeichnet haben, so kann die besondere Sorgfalt, die man in einer Schule ihrer Entfaltung widmet, noch nicht zum Titel einer New School berechtigen. Was ihren Gründer veranlafste, seinem Institute diesen Namen beizulegen, war gerade ein Gegensatz zu den herrschenden höheren Schulen, in denen zwei pädagogische Strömungen unvermittelt nebeneinander hergehen: Klassizismus und Athletismus. Auf der einen Seite das Festhalten an dem alten humanistischen Bildungsideal, das in der Pflege der alten Sprachen und der Mathematik ohne Rücksicht auf moderne Bedürfnisse und den Zusammenhang mit der zeitgenössischen Kultur alle Bildung beschlossen sieht, und auf der andern Seite die in England von alters her wohlgepflegte körperliche Erziehung — das zeichnete die englische Mittelschule heute wie vor 300 Jahren aus.

Diesem in seinem Alter ehrwürdigen, in seinen Erfolgen überlebten Schultypus stellte die New School von Abbotsholme ein zeit-

gemäfses Programm und ein neues, lebenswarmes Bildungsideal entgegen. Das alte Ideal harmonischer Ausbildung der im Menschen angelegten Kräfte tritt in ihr wieder ins Leben; vielseitige Betätigung, körperliche und geistige in gesunder und schöner Umwelt ist das Mittel seiner Verwirklichung. Mit deutscher deduktiver Denkkraft und Gemütsstimmung und englischer induktiver Beobachtungsgabe, Willensstärke und Anwendungsfähigkeit soll französische Einbildungs- und Darstellungskraft nach Möglichkeit vereinigt werden (C. Reddie in Emlohstobba 77). Ein grofser internationaler Zug liegt in dem Plan dieser Erziehungsschule; sie will die Hochschätzung oder gar die Freundschaft dieser Nationen herbeiführen helfen. Deutschland soll ihr das Vorbild der Unterrichtsmethode geben; England kann dagegen das Vorbild harmonischer Erziehung gewähren; das Beste aus deutschem Schulunterricht mit dem Besten aus englischem Schulleben verbunden — das soll eine vollkommene Erziehungsschule werden, wie Herbart und Ruskin sie ersehnt haben (Reddie in Emlohstobba 77).

Das Ideal harmonischer Erziehung wird durch Überfütterung mit Wissensstoff ebenso sicher verfehlt, wie es nicht erreicht werden kann allein durch die Pflege der physischen Erziehung. Es handelt sich um eine praktisch durchführbare, nach einem einheitlichen Gesichtspunkt geordnete Auswahl in Verbindung der physischen, intellektuellen und sittlichen Erziehungsmittel. Sehen wir nun zu, auf welche Weise die New School und mit ihr die Deutschen Landerziehungsheime (D. L. E. H.) diese Aufgabe durchführen.

Als Dr. Cecil Reddie den Entschlufs fafste, seine pädagogischen Ideale in einer Erziehungsschule zum Ausdruck zu bringen, galt die erste Sorge der Wahl eines geeigneten Ortes. Denn die Erziehung ist mehr als irgend eine andere Berufstätigkeit von den zufälligen äufseren Bedingungen, die in der Umgebung begründet sind, abhängig. Reddie wählte ein Landgut Abbotsholme in der Grafschaft Derbyshire, das in einsamer, lieblicher Hügellandschaft gelegen im Lehren und Lernen eine ungestörte Hingabe an erzieherische Aufgaben gestattete. Hier war man wiederum einem Ideal Rousseaus gerecht geworden, der nur im Landleben die gesunden Bedingungen einer vernünftigen Erziehung finden konnte. Selbst Herbart, der mit verantwortlich gemacht werden mufs, wenn man nach dem Ursprung des einseitigen Intellektualismus in der modernen Erziehung fragt, sagt in seiner Allgemeinen Pädagogik (1. Buch, 1. Kap. II, 17; Ausgabe von Mann): „Nirgends ist die Regierung schwerer, als bei Instituten in Städten, — die man zwar Erziehungsinstitute nennt, aber schwerlich mit vielem Rechte; denn wo schon die Regierung so mühsam ist, was wird da

aus der Erziehung? Auf dem Lande dagegen könnten Institute den Vorteil des weiten Spielraums benutzen.“ — Das Landgut bei Abbotsholme, auf welchem Dr. Reddie im Jahre 1889 seine Schule eröffnete, vereinigt auch in aufserordentlichem Mafse alles in sich, was man von dem Boden eines Schulstaates wünschen mufs: Neben schönen Wiesengründen für Bewegungsspiele Wald und Hügel, fruchtbare Gärten und Äcker, der Flufs zum Baden wie zum Bootfahren geeignet, ländliche Abgeschiedenheit und bequeme Verbindung mit der Aufsenwelt.

Auf diesem Boden unternahm es Dr. Reddie, einen Schulstaat zu organisieren, als kleines Abbild einer grofsen Volksgemeinschaft. Denn der zukünftige Staatsbürger soll in seiner Welt als Schulbürger bereits lernen, wie Pflicht und Recht ineinander greifen, und wie das Ganze getragen werden mufs durch die Einzelnen. Es ist nicht die Schülerrepublik der Wehrlischule auf Hofwyl; vielmehr eine konstitutionelle Monarchie, deren Oberhaupt der Direktor, deren Minister und Beamte die Lehrer und Präfekten, und deren Volk die ganze Schulgemeinde mit Schülern und Angestellten bilden. Die reale Grundlage des Staates ist die Schule und ihr Wirtschaftsbetrieb. „Schule“ heifst hier nicht allein, was innerhalb der vier Wände eines Klassenzimmers geschieht. Das Lernen steht in engem Zusammenhange mit dem Tun, draufsen im Garten, auf dem Heufelde oder auf dem Kartoffelacker, beim Kanalbau oder in der Schreinerwerkstätte.

Den ältesten Schülern werden verantwortungsvolle Ämter übergeben; sie besorgen einen Teil der Buchführung, den Verkauf von Schulmaterialien, die Leitung der Kartoffelpflanzung oder der Heuernte. Sie arbeiten Pläne zu Neubauten, Gartenanlagen und Wasserleitungen aus; sie führen den geschäftlichen Verkehr mit Nachbargütern u. s. w.

Das Amt der Präfekten ist im englischen Schulleben eine ständige Einrichtung. Die Schule von Abbotsholme hat sie übernommen. Jede Klasse steht unter der besonderen Leitung eines reiferen Schülers, der für Ordnung sorgt und mit seinen Mitpräfekten dem Direktor berichtend und beratend in der Schulverwaltung und Regierung hilft. Die Lehrer stehen in dem Schulstaate als erfahrenere Freunde und Berater der Knaben. Ihre Aufgabe ist mit der Lehrtätigkeit in der Klasse nicht gelöst; sie nehmen teil am Spiel und an der praktischen Arbeit im Felde und in der Werkstätte.

Um ein Bild zu gewinnen von dem Schulleben, wie es sich sowohl in Abbotsholme, als in den nach ihrem Muster geschaffenen Deutschen Landerziehungsheimen vollzieht, gehen wir von dem „Tagewerkplan“ aus, den Dr. Lietz am Schlusse seines Buches „Emlohstobba“

gibt. (Bilder aus dem Schulleben der Vergangenheit, Gegenwart oder Zukunft. Berlin 1897. — Dieses Buch enthält im ersten Teil eine lebendige Schilderung der New School, Abbotsholme, unterzieht in einem zweiten Teil die „alte Unterrichtsschule“ einer scharfen Kritik und schliefst mit einer Skizze des Systems der „neuen Erziehungsschule“.)

Bei der Ausführung dieses Tagewerkplans versparen wir die Darstellung des Unterrichts auf einen zusammenhängenden Abschnitt und begnügen uns hier, das erziehende Leben aufserhalb des wissenschaftlichen Unterrichts zu kennzeichnen.

Tagewerkplan

einer Erziehungsschule (Alumnat) nach abbotsholmischem Muster.

Winterhalbjahr.		Sommerhalbjahr.	
7	Aufstehen	6^{10}	Aufstehen
7^{15}	Lauf	6^{25}	Milch-Biskuits
7^{30}	Kapelle	6^{30}	Lauf
7^{45}	I. Frühstück	6^{45}—7^{30}	I. Lektion
8^{05}	Schlafzimmerparade	7^{30}	Kapelle
8^{15}	Musikpraxis		
8^{30}—9^{15} / 9^{30}—10^{15}	Zwei Lektionen aus dem sprachl. Gebiet		
10^{15}—10^{45}	II. Frühstück, Spiel, Freiübungen		
10^{45}—11^{30} / 11^{45}—12^{25}	Zwei Lektionen aus. d mathematisch-naturw.Geb.(von dies.eine oft i.Freien)	10^{45}—11^{30}	
		11^{40}—12^{20}	u. a. mehrmals Singen
12^{30}—1	Singen	12^{20}—1	Baden im Flufs
1	Mittag		
1^{30}—1^{45}	Musikal. od. dichterischer Vortrag		
1^{45}—2	Umziehen für Handarbeit	1^{45}—2^{45}	Zeichnen od. Werkstätte
2—3	Zeichnen, bezw. Arbeit i. Werkstätte		
3—4	Gartenarbeit, landw. Arbeit, bezw. Spiel, Fechten, Lauf	3—4^{45}	
4—4^{30}	Baden, Umziehen	4^{45}—5^{15}	
4^{30}—5^{10} / 5^{20}—6	Zwei Lekt. an 3 Tagen sprachl.-geschichtl.Art, an 2 T. naturw.-math.Art	5^{15}—6	eine Lektion
6	Abendessen		
6^{30}—7^{30}	Musik (Instrumental-)	6^{30}—7^{30}	Musik
7^{30}—8^{30}	Wiederholungsstunde. Einmal in d. Woche Boxen, Ringen		
8^{30}	Nachtessen		
8^{45}	Schlufskapelle		
9	Zu Bett.		

Summa: ca. 5 Stdn. geistiger Arbeit; 5 Stdn. körperl. Arbeit, Körperübung, Kunstübung; 10 Stdn. Schlaf, 4 Stdn. für Mahlzeiten, Baden, Ruhepausen u. s. w. Wöchentlich ein Freinachmittag für Ausflüge zu Fufs oder auf dem Zweirad und ein Freiabend für Konzert, Gesellschaftsspiele, Aufführungen, Literatur. — Wöchentlich eine Stunde für Schulparlament. Vierwöchentlich eine Stunde für Debatte. Vierteljährlich ein ganzer Freitag für weitere Wanderungen, Besuche in Industrien, Zweiradfahrten u. s. w.

Frühmorgens, wenn ein Glockensignal die Schläfer weckt (im Winter um 7, im Sommer um 6 Uhr), wird es lebendig im Schulstaate. Aus den die ganze Nacht geöffneten Fenstern der Schlafzimmer hört man muntere Stimmen; die Knaben nehmen ein kaltes Sitzbad, zu dem jeder unter seinem Bette eine Badewanne stehen hat. Im D. L. E. H. zu Ilsenburg, wo wenige Schritte vor dem Hause die Ilse vorüberfliefst und über einen künstlichen Damm stürzt, pflegen sie unmittelbar nach dem Aufstehen unter dem Wasserfall eine Douche zu nehmen, und manche tun das sogar im Winter, wo sie mit dem Beil erst die Eiszapfen wegschlagen müssen, ehe sie zum Wasser gelangen. In einer Viertelstunde stehen die Knaben in Reih und Glied vor dem Portal zum Lauf bereit. Alle tragen die gleiche Schultracht: Flanellhemd mit Flanellkragen, kurze wollene Kniehosen und Wolljacke mit Gürtel. Der Laufschritt, der etwa 10 Minuten in Anspruch nimmt, geht durch die Wiesen des Schulgutes. Mit geröteten Wangen und tiefen Atemzügen kehren die Läufer zum Ausgangspunkt zurück.

Der hat den Lehrer überholt, jenem ist es nicht gelungen, „aber alle gewinnen durch die tägliche Übung an Kraft, Ausdauer und Schnelligkeit, und keiner, dem vielleicht noch der Schlaf in den Gliedern lag, ist schläfrig zurückgekehrt".

In dem Kapellenraum, oder auch auf einer stillen Wiese unter Bäumen sammelt sich nun die Schulgemeinde zur Morgenandacht. Ein Lied, ein Bibelwort ist ihr Inhalt. — Hierauf folgt das erste Frühstück. Das englische Menu sagt vielleicht dem Appetit des Knaben besser zu, als das frugale, wie es auf dem Kontinente gebräuchlich ist: Brei aus ungewalztem Hafer (Porridge) mit Zucker und Milch; nachher Kakao mit Brot, Butter, Honig oder Marmelade oder auch mit gebratenen Fischen oder Eiern. Im Speisesaal hat man durchaus den Eindruck familiärer Behaglichkeit. Die soliden und geschmackvollen Möbel, die sauberen Gedecke, die Blumen auf allen Tischen, der Bilderschmuck — läfst keinen Gedanken an die kasernenmäfsigen Internate aufkommen. An jedem Tisch sitzt eine Schülergruppe mit einem Präfekten. — Nach dem Frühstück machen die Knaben ihre Betten. Das Prinzip der Selbstbedienung ist hier in weitgehendem Mafse durchgeführt. Die Betten sind sehr einfach; ein Eisengestell mit Matratze, ein Keilkissen, ein Laken und weifse Wolldecken. Die Knaben schlafen nicht in grofsen Schlafsälen, sondern in gröfseren Zimmern zu 8 bis 12 Betten. Präfekten haben die Verantwortung für gute Ordnung in diesen Räumen. Da sieht man oft, wie ein älterer seinem jüngern, neu angekommenen Kameraden die Kunstgriffe zeigt, die Matratze zu wenden und die Decken zu falten. — In

Abbotsholme pflegt nach dieser häuslichen Arbeit eine Viertelstunde für Musik und Vorbereitung zur Schule eingeräumt zu werden. Dann beginnt der Unterricht; jede Stunde dauert 45 Minuten. Die Pause wird stets im Freien zugebracht; meist mit Spiel. Nach 2 oder 3 Unterrichtsstunden folgt ein zweites Frühstück. Das bewegungsreiche Leben an der frischen Luft macht guten Appetit, sodafs Schüler und Lehrer mit Vergnügen dem Kakao oder der Milch mit Brot und Butter zusprechen. Hierauf folgen bis zum Mittagsmahl wiederum 2 bezw. 3 Unterrichtsstunden. Im Sommer wird das Mittagessen, wie auch die übrigen Mahlzeiten zumeist im Freien genossen. Einfach, reichlich und schmackhaft sind seine Merkmale. Alkoholische Getränke sind dabei, wie im ganzen Schulstaate, grundsätzlich ausgeschlossen; ja, es wird überhaupt kein Getränk aufgestellt, die saftigen Speisen, Früchte u. s. w. bieten Ersatz dafür. Das Tischgebet wird gesungen, ein frisches, frohes Danklied. Bei Tische wird wenig oder leise gesprochen. In den D. L. E. H. wird in der zweiten Hälfte der Mahlzeit durch Schüler vorgelesen, so z. B. aus G. Freytags „Bildern aus der deutschen Vergangenheit“ oder Archenholz, „Der siebenjährige Krieg, oder „Erzählungen“ von M. v. Ebner-Eschenbach u. s. w. — Die Ruhepause, welche nach dem Mittagsmahl eintritt, wird musikalischem und dichterischem Vortrage gewidmet. Knaben oder Lehrer spielen auf dem Klavier oder der Violine etwas vor; selbstgewählte und freiwillig gelernte Gedichte werden vorgetragen. In Ilsenburg fanden wir uns zu dieser „Mittagskapelle“ oft auf der von Erlengebüsch umschlossenen Wiese an der Ilse zusammen. Im Kreise gelagert, hörten wir den bald heitern, bald ernsten Deklamationen zu — vom „Grab im Busento“ und von „Des deutschen Knaben Tischgebet“. Wenn einer stecken blieb, gab's kein Weiterhelfen, er mufste abtreten. Die lange, stille Pause, die dem Stocken folgte, mochte ihn moralisch mehr lehren, als die bereitwilligste Einflüsterung.

Die erste Hälfte des Tagwerks ist damit abgeschlossen. Es folgt der Abschnitt, welcher diese Schulen am meisten von der Grofszahl anderer Erziehungsanstalten auszeichnet, und der sie in nächsten Zusammenhang mit jenen Erziehungsunternehmungen bringt, die wir in den vorhergehenden Kapiteln dargestellt haben.

Die Knaben rüsten sich zur Handarbeit. In kurzen, weifsen oder blauen Flanellhosen, Trikothemden und kurzen, die Waden blofs lassenden Strümpfen und kräftigem Schuhwerk treten die Jungen im Hofe an. Die einen gehen in die Schreinerwerkstätte, wo sie unter der Leitung eines Berufstischlers Hobel und Säge führen und allerlei

praktische Gegenstände für den grofsen Haushalt, Laden, Gestelle u. s. w. anfertigen; die andern ziehen mit Schaufeln und Spaten aufs Feld, sei es zum Graben, zum Anpflanzen oder Ernten. Die Gärten des Schulgutes werden zum gröfsten Teil durch die Arbeit der Schüler bebaut. Noch andere machen sich mit Axt, Hammer und Säge an den Bach hinaus, wo es gilt, Bäume zu fällen und eine Brücke zu schlagen, deren Plan in der letzten Geometriestunde festgestellt worden ist; oder sie arbeiten an einem Taubenhaus oder am Bienenstand. Knaben und Lehrer treiben jede Art gärtnerischer und landwirtschaftlicher Arbeit und scheuen dabei auch nicht vor Schmutz und Kälte, vor Wind und Regen zurück.

Bei der Arbeit herrscht eine ungezwungene Fröhlichkeit, die nie lebhafter zum Ausdruck kommt, als bei der Heuernte oder auch im Herbst beim Äpfel- und Birnenpflücken. Das „letzte Fuder Heu“ ist in Abbotsholme ein hohes Fest. Auch Zeichnungs- und Musikstunden finden nachmittags statt; die Kunstübung als notwendige Ergänzung der Muskelarbeit, welche vor allem die starken männlichen Eigenschaften, den kühnen Mut und die kraftvolle Energie zu entwickeln geeignet ist, während die Pflege und Übung des Kunstschönen die zarteren Gemütsempfindungen entfaltet.

Nach der praktischen Arbeit folgt Spiel; Fufsball ist das beliebteste. Die Landerziehungsheime pflegen dabei das sogenannte Rugby, das sich von dem Association-Spiel in der Hauptsache dadurch unterscheidet, dafs der Ball auch mit den Händen gefafst und getragen werden darf. Auf dem Kontinente pflegt man diese Art des Spiels als gefährlich abzulehnen. — Es ist ein fröhlicher Anblick, mit welchem Eifer sich alle diesem abwechslungsreichen, alle Muskeln anspannenden Spiel hingeben. Da sind Lehrer und Schüler Spielkameraden; den Anordnungen eines Kapitäns unterzieht sich der Lehrer so gut wie ein Schüler. In friedlichem Wettkampfe werden hier Schlachten geschlagen. Wie fliegen die jugendlichen Gestalten über den grünen Plan, erhaschen den Ball, schleudern ihn mit kräftigem Stofs hoch in die Luft, gegen das feindliche Mal, oder einem ihrer Kameraden zu, oder sie ergreifen ihn, um ihn mit Windeseile, die Reihen der Gegner durchbrechend, zum Mal zu tragen.

Da solches Spiel unabhängig vom Wetter auch bei Regen und Schnee gespielt wird, ist ein Bad nach solcher Übung ebenso notwendig als angenehm. — Nachdem die Jungen wieder in ihrer sauberen Schultracht erschienen sind, widmen sie sich noch für eine oder zwei Stunden geistiger Lernarbeit, sei es im Unterricht, wie es in dem allgemeinen Plan, von dem wir ausgegangen sind, heifst, oder wenig-

stens einer Stunde wissenschaftlicher Arbeit zur Wiederholung und Vorbereitung für den folgenden Tag, wie es in den D. L. E. H. bei Ilsenburg und in Haubinda gehalten wird. — Jede Woche hat auch ihren Freinachmittag. Wie der Sonntag wird derselbe mit Vorliebe für Wanderungen und Radfahrten benutzt, doch bietet sich da auch Gelegenheit zu freiwilliger Werkstättenarbeit, zum Lesen, Spielen, Photographieren u. s. w. — Das Wandern wird ganz besonders gepflegt; es gehört zu meinen schönsten Erinnerungen an die deutschen Landerziehungsheime. Nicht nur die grofsen Ferienreisen, wo einige zwanzig Zöglinge mit ihrem Direktor und einem oder mehreren Lehrern wochenlang zu Rad Heimat und Fremde durchmessen, — so im Sommer 1899 nach England, 1900 nach Frankreich und der Schweiz — sondern vor allem jene mehrtägigen Fufswanderungen durch das Harzgebirge oder durch den Thüringerwald mit militärischer Ausrüstung und Verpflegung und dem ungezwungenen und familiären Zusammenleben in der schönen Natur, die Schneeschuhfahrten auf den Brocken im tiefsten Winter und die Pfingstwanderungen durch das blühende Land — sind mir und den Schülern ebenso lebensfrische und liebe Erinnerungen, als es objektiv betrachtet aufserordentlich wertvolle Erziehungsmittel sind.

Die Zeit zwischen Abendbrot (6 Uhr) und dem Nachtessen ($^1/_2$9 Uhr) wird der Geselligkeit, der Musik, auch der ergänzenden Vorbereitung zur Schule gewidmet. Im Sommer pflegt man in den D. L. E. H. auf diese Zeit das Fufsballspiel zu verlegen.

Eine eigentümliche Einrichtung, der man etwa alle vier Wochen ebenfalls diese Stunde einräumt, darf nicht unerwähnt bleiben: die Debattier-Abende. Im grofsen Saal der Schule sammeln sich die Bürger, es ist vorher bekanntgegeben worden, man werde über diese oder jene Frage diskutieren, z. B. Was geht mich etwas an und was nicht? oder: Wie verdiene ich am besten Geld und wie gebe ich es am besten aus? Das Parlament wählt einen Vorsitzenden und bestellt regelrecht sein Komitee. Dann werden die Verhandlungen in allen Formen eröffnet, und die jugendlichen Redner stehen an Lebhaftigkeit, manchmal auch an Schlagfertigkeit nicht hinter Vorbildern im Parlamente ihrer Väter zurück.

Den Abschlufs des Tages bildet die Abendandacht. Sie ist für den Geist der L. E. H. so charakteristisch und bedeutet im Schulleben einen so wichtigen Punkt, dafs sich die Darstellung eine Lücke zu Schulden kommen liefse, wenn sie dieselbe einfach übergehen wollte.

Denken wir uns an einem freundlichen Sommerabend an das Ufer

der Ilse, auf die von Buschwerk und Bäumen wie eine grüne Insel vom übrigen Lande abgeschlossene Wiese. Die Sonne ist bereits untergegangen; das letzte Abendrot schwebt am Himmel. Auf der Wiese lagern in freien Gruppen fünfzig, sechzig Knaben. Mitten unter ihnen sitzt der Direktor. Es mahnt an die Bergpredigt. In schlichtem, einstimmigem Gesange klingt ein Lied in den Abendfrieden hinaus. Dann schlägt der Direktor ein Buch auf und beginnt zu lesen. Es ist durchaus nicht immer oder auch nur meistens spezifisch religiöse Lektüre. Vielmehr kommt hier alles zum Worte, was geeignet sein kann, das Herz zu erheben und das Gemüt mit hohen Idealen zu erfüllen. Heute und eine Reihe von Tagen ist es vielleicht Peter Roseggers „Waldschulmeister“ oder „Mein Himmelreich“, ein andermal aus Charles Nodier „Das letzte Bankett der Girondisten“, Fritz Reuters „Kein Hüsung“ oder K. F. Meyers „Huttens letzte Tage“. Dr. Lietz lehnt es ausdrücklich ab, nur den beschränkten „Ausschnitt aus Welt- und Lebensanschauung zu bringen, der gerade den Neigungen und Ansichten unseres eigenen kleinen Ichs oder der von uns approbierten Dogmatiker oder Ketzer entspricht. Wie die Jugend nicht blofs ihr Heimatsdorf oder ihre Heimatsstadt und nicht blofs das Jahrzehnt oder Jahrhundert, in dem sie geboren ist, kennenlernt, so mufs sie auch eingeführt werden in den Gedankenreichtum der führenden Geister aller Zeiten und Völker über Gott und Menschen! (Unterricht in D. L. E. H. 123.) Das soll „das Gemüt von dem trennenden Kleinen auf das allen Edlen gemeinsame Grofse lenken“. An Sonntagen ist es die freie Rede des Direktors, welche in Beziehung zu Vorkommnissen im Schulleben der vergangenen Woche das Einzelne erhebt und in einen grofsen, allgemeinen Zusammenhang bringt. Sie stellt das Leben im Erziehungsheim unter religiös-sittliche Gesichtspunkte und sucht zur Bildung einer Lebens- und Weltanschauung anzuleiten. An solchen Sonntagabenden wurde z. B. gesprochen über „das ewige Leben hienieden“ oder „Gottesreich und Schulreich“, „unser Verkehr mit den Mitmenschen“ u. a. Theologische Parteirichtung irgend welcher Art, sagt Dr. Lietz von diesen „stillen Stunden“ (U. 123), hat natürlich in einem Landerziehungsheim ebensowenig eine Daseinsstätte wie politische. Das Evangelium Jesus bildet den Mittelpunkt der religiös-sittlichen Erziehung. Es steht über allen dogmatischen Parteigegensätzen. Damit ist bereits auch der Geist des Religionsunterrichts charakterisiert.

Im übrigen verweisen wir auf die Artikel von Lietz in Reins Enzyklopädie der Pädagogik: Lebenjesuunterricht und Propheten in der Erziehungsschule oder auch die Rede des Dr. Zteil in „Em-

lohstobba“ 51 ff., die aufs genaueste die Lietzschen Anschauungen wiedergibt.

In der Schule von Abbotsholme steht in der gothischen Kapelle, durch deren farbige Fenster das Licht gedämpft hereindringt, ein einfacher Tisch. Das ist der Altar. Auf ihm liegen eine Anzahl Bücher, die heiligen und besten Bücher vieler Völker. Neben der Bibel die Avesta und der Koran, Shakespeare und Goethe, Carlyle und Ruskin. Den feierlichen Raum schmücken Bilder und Statuen; da schaut neben griechischen Bildwerken die sixtinische Madonna auf die jugendliche Gemeinde hernieder, neben Nationalhelden wie Nelson Geistesheroen der Menschheit wie Moses, Christus, Dante.

Oft wird es Nacht über der stillen Gemeinde auf der Wiese im Ilsetal oder unter den blühenden Bäumen auf dem Kirschberge in Haubinda. Eine angenehme Müdigkeit liegt über allen. Das Tagwerk ist vollbracht; nun ist die Zeit stillen Sinnens, frommer Andacht. Mit den Stimmen der Natur spricht die Poesie aus Dichters Munde zu den Herzen. Ein stimmungsvolles Gedicht wird zum Gebet, dann erklingt das Abendlied, und mit einem treuherzigen „Gute Nacht“ reichen die Knaben ihren Lehrern die Hand. Nach der Andacht nehmen alle je nach dem Wetter noch ein Bad, sei es draufsen unter dem Ilsefall oder im Schwimmbassin, sei es in der unter dem Bett befindlichen Wanne.

Eine halbe Stunde später finden wir die Knaben bereits in tiefem Schlummer, bis der neue Morgen sie zu neuer fröhlicher Arbeit ruft.

„So beschaffen,“ heifst es am Schlusse der ersten Mitteilung aus dem D. L. E. H., p. 4, „ist das Tun und Treiben von Erziehern und Zöglingen an einem Platze, der nichts gemein haben will mit den Pressen und Stadtpensionen, in denen so viele gesunde, frische Kraft unserem Volkstum verloren geht, soviel Urwüchsigkeit, Originalität, Frohsinn ertötet und Unnatur, Geckenhaftigkeit, Wirtshaushang, Mangel an Selbstvertrauen gezüchtet wird, eines Landerziehungsheims, das lieber seine Mauern, Wiesen, Gärten und Fluren leer stehen, seine Tore schliefsen will, dessen Inhaber lieber auf den ihm ans Herz gewachsenen Erzieherberuf verzichten wird, als auch nur eine Stunde lang mitmachen Fehler in der Erziehung unserer Jugend, die seit Jahrhunderten von unsern grofsen Pädagogen gegeifselt sind.“

Es bleibt uns nun noch übrig, im besondern einen Blick zu tun auf den Unterricht, der bei Beurteilung von Schulen in erster Linie betrachtet zu werden pflegt. Dabei halten wir uns neben der aus eigener Anschauung und Mitarbeit gewonnenen Erfahrung vor allem an die „Mitteilungen der Deutschen Landerziehungsheime“ (Berlin, Dümm-

ler, 1898—1902), besonders an die Darstellung, welche Dr. Lietz in einer Beilage zu dem IV. Jahresbericht veröffentlicht hat: „Unterricht in Deutschen Landerziehungsheimen“ (Berlin 1901), eine Schrift, die durch Beiträge der einzelnen Fachlehrer unter Redaktion von Dr. Lietz zustande gekommen ist.

Die L. E. H. stellen sich in bewufsten Gegensatz zu dem einseitigen Intellektualismus, der sich im modernen Schulbetrieb breit macht. Der wissenschaftliche Unterricht ist ihnen nicht das Erziehungsmittel schlechthin, sondern eines neben andern. Das heifst nicht, dafs sie den Unterricht unterschätzen. Sie erheben den Anspruch, ihn den Gesetzen der Erziehungskunst und Wissenschaft entsprechend durchzuführen. Ein streng psychologisches Verfahren, welches das Interesse des Schülers benutzt, indem es ihn zur Selbsttätigkeit im Vergleichen und Beobachten heranzieht und überall von der praktischen Übung und der Anschauung ausgeht, sucht den Erfolg zu sichern, der nicht beschränkt bleiben soll auf die Aneignung blofsen Wissens (Begriffe!), sondern zum Können fortschreiten und zur Bildung und Betätigung der Gesinnung. — Der Unterricht nimmt im Verhältnis zu der Zeit des übrigen Tagewerks ungefähr ein Drittel ein, also etwa 5 Stunden. Er ist in der Hauptsache auf die Vormittagsstunden verlegt, gestützt auf die Erfahrung, dafs die wissenschaftliche Nachmittagsarbeit in der Schule gegenüber der am Vormittag minderwertig ist. Am Spätnachmittag findet unter Umständen wieder eine Unterrichtsstunde statt.

Der Unterricht umfafst zwei grofse Gebiete, die vergleichbar sind zwei einander berührenden exzentrischen Kreisen: das Gebiet des Menschenlebens und das des Naturlebens. Zur ersten Gruppe gehören Sprache und Geschichte, zur zweiten Naturkunde und Mathematik. Beide werden verbunden einerseits durch Erdkunde (Kulturkunde), anderseits durch das grofse Gebiet der Kunst. Zwischen den Fächern jeder dieser Gruppen sucht nun der Unterricht in den L. E. H. nach Möglichkeit Konzentration herzustellen. Wir werden auf diesen Begriff in der Kritik ausführlicher zu sprechen kommen. — Neben dem Grundsatz der Konzentration ist es vor allem der sogenannte entwickelnde Unterricht, welcher die Methode in den L. E. H. kennzeichnet. Dem Schüler soll nicht einfach mitgeteilt werden, was er auch selber finden könnte. Als typisch für diese Methode mag der Geschichtsunterricht, den Dr. Lietz persönlich erteilt, gelten. Der zusammenhängende Vortrag des Lehrers wird vermieden. Was irgend durch gemeinsame Denkarbeit von Lehrer und Schüler zu entwickeln ist, wird durch Frage und Antwort erörtert. Das geschieht z. B. bei

der Darstellung der geschichtlichen Folgen irgend eines besprochenen Ereignisses, oder wenn das Ereignis selbst beurteilt werden soll. Die zusammenhängende Darstellung des Lehrers findet nur da ihren Platz, wo es sich um Biographisches, um den unberechenbaren Verlauf eines Ereignisses u. ä., überhaupt um etwas handelt, das in keiner Weise abzuleiten ist, oder auch wenn es gilt Stimmung zu erwecken. — Die herkömmlichen „Leitfäden“ und „Grundrisse“ werden in den L. E. H. nicht benutzt. Dafür tragen die Schüler am Schlufs jeder Stunde eine Gliederung des behandelten Stoffes in ein „Systemheft“ ein, das der späteren Wiederholung dienen soll. Bei der Wiederholung selbst wird vom Schüler zusammenhängender Vortrag verlangt, der nicht unterbrochen wird. Erst nach Beendigung desselben erfolgen durch Schüler und Lehrer Berichtigungen und Ergänzungen. Das Bild einer Stunde ist ein Dialog zwischen Lehrer und Schüler. Soweit als möglich werden Urkunden, Quellen und klassische Darstellungen, auch dichterische Verherrlichungen herangezogen. Man treibt Anfänge der Quellenkritik in dem Sinne, wie sie Ch. V. Langlois und Ch. Seignobos in ihrem Buche „Introduction aux études historiques“ (Paris 1899) darstellen.

Nicht anders wird es in den übrigen Fächern gehalten, der Schüler wird überall zur Mittätigkeit und Selbsttätigkeit herangezogen; nicht nur so, dafs man Ruhe und Aufmerksamkeit von ihm verlangt während des Vortrags, sondern dafs er beständig mit dem Lehrer sucht, Fragen aufwirft, Vergleiche heranzieht, Urteile fällt u. s. w. So geschieht es im Deutschunterricht, dem eine zwiefache Aufgabe gestellt wird, als Sprachunterricht und als Kunstunterricht. Zum Erlernen der Sprache gehört als Hauptmittel Sprechen; die Knaben werden zu freiem, zusammenhängendem Reden gewöhnt. Die Aufsatzstoffe werden so gewählt, dafs die Knaben darüber wirklich etwas zu sagen haben. — Soweit nun der Sprachunterricht Kunstunterricht ist — in den Meisterwerken der Literatur pflegen dem Knaben zum erstenmal grofse Kunstwerke nahezutreten — findet das Sokratisieren notwendig eine Einschränkung. „Es ist uns das Wichtigste gewesen,“ sagt Dr. Wyneken, der Deutschlehrer in Quinta, Unter- und Obertertia, in dessen Stunden die intelligenteren Knaben mit Andacht und Begeisterung safsen — die Stimmung eines Kunstwerkes möglichst ungetrübt in den Seelen der Schüler ausklingen zu lassen, in ihnen also jenen gesammelten Zustand der Naturliebe vorzubereiten, aus dem allein das Kunstwerk Leben schöpfen kann.“ Wie das erzielt worden ist, zeigen die mannigfaltigen Ideenverbindungen, die solche Stunden hervorriefen, wo Musik und Malerei mithalfen zum Verständnis eines Dichterwerkes.

„Wir haben z. B. mit der Hadesfahrt des Odysseus Signorellis ‚Auferstehung des Fleisches' verbunden und darin den Fortschritt des Mittelalters über das Hellenentum geschaut; gelegentlich des ‚Erlkönigs' wurde etwa an Böcklins ‚Ritt des Todes' erinnert, bei Goethes ‚Fischer' an desselben Malers ‚Nymphen und Nixen'; Uhlands ‚Schlofs am Meer' läfst sich vergleichen mit Böcklins ‚Villa am Meer' u. s. w. — In allem Kunstunterrichte macht das L. E. H. Ernst mit dem Grundsatze, nur Kunstwerke ersten Ranges zum Gegenstand solcher Betrachtung zu wählen. Die ästhetische Kritik tritt zurück, wo sie vom Schüler angeregt wird, geschieht sie durch Vergleich des Echten mit dem Mittelmäfsigen. Der Unterricht in der Muttersprache steht im Mittelpunkt des ganzen Unterrichts.

Was die fremden Sprachen betrifft, wird den modernen vor den alten der Vorzug eingeräumt. Von der ersten Klasse ab (Sexta) wird eine fremde Sprache (Französisch bezw. Deutsch) gelehrt; von der dritten an eine zweite Fremdsprache (Englisch bezw. Französisch). Als Ziel des Sprachunterrichts gilt Beherrschung der Sprache im Sprechen und Schreiben (Unterhaltung und Brief), Erschliefsung der Kultur und Literatur des Landes. Die Methode bei der Erlernung der Fremdsprache ist dieselbe, wie die bei Erlernung der Muttersprache angewandte. In den französischen Stunden wird französisch, in den englischen englisch gesprochen. Die ersten vier Jahre findet täglich eine Stunde Unterricht in der Fremdsprache statt. Nachdem im ersten halben Jahre die Fremdsprache fast ausschliefslich durch Sprechen geübt worden ist, gehen im zweiten Halbjahr neben den Sprechübungen freie schriftliche Übungen einher. „Ours is not the classical method of teaching English by means of grammars, dictionaries and translations", sagt der Englischlehrer am D. L. E. H. Mr. Eggleton. „With us beginners learn less from books than from the mouth of the teacher, and are taught more by the ear than by the eye. We believe that this is natures system." Die Art, wie ich selber die Sextaner in die französische Sprache einführte, mag das Bild vervollständigen: Ich suchte auch hier nach Bekanntem, an das anzuknüpfen wäre. Das findet sich in dem ziemlich grofsen Schatz französischer Wörter, die jedem Sextaner geläufig sind, ohne dafs er ihres fremden Ursprungs bewufst ist. Er weifs, was eine chaussée, ein trottoir, ein hôtel, eine pension ist; étage, corridor, salon, buffet sind ihm bekannte Dinge; eine Reihe von Berufsleuten nennt er französisch, so den coiffeur und den portier, den banquier und den rentier. Kurz, es läfst sich ohne Schwierigkeit eine ganze Tabelle französischer Wörter aufstellen, deren Sinn, Aussprache und Schreib-

weise bekannt sind. Dabei gewinnt der Unterricht einen doppelten Vorteil. Diese bekannten Wörter bieten sichere Anhaltspunkte für die eigentümliche französische Aussprache und Schreibweise. Dazu kommt, dafs zur Freude der Kleinen sehr bald die Möglichkeit eintritt, einen ziemlich reichhaltigen Schatz zusammenhängender Sätze verstehen und sprechen zu können, sobald nur wenige Hilfswörtchen (Kopula, ein paar Verbalformen, Präpositionen) hinzugelernt werden. Mit solchen Übungen haben wir unsere Französisch-Stunden angefangen, erweiterten dann den Wortvorrat von Tag zu Tag um ein weniges, indem wir die Dinge benannten, die vor Augen lagen, und sie durch das Verbum belebten. Kleine Geschichten und Gedichte trugen mehr zur Förderung der Sprachfähigkeit bei, als mehr oder weniger unzusammenhängende Sätze rein grammatischer Übungen. Am Schlusse des Jahres konnten sich die Sextaner über die Dinge ihrer nähern Umgebung französisch unterhalten und kleine schriftliche Aufsätze über diesen Stoff machen. Sie kannten die Konjugation des regelmäfsigen Verbums im Indikativ nebst der von avoir und être und das Wichtigste aus der Formenlehre des Substantivs und Adjektivs, sowie der Zahlwörter. — Durchgehends wird der Stoff für Sprech- und Schreibübungen aus dem Leben geschöpft, aus der Beschaffenheit der Umgebung des L. E. H., aus der Erdkunde, der Geschichte, der Kultur des betreffenden Landes. Lesestücke, die aus zusammenhanglosen Sätzen bestehen, werden beim Sprachunterricht nicht benutzt. Ebensowenig wird den Kindern durch Einzelfragen „abgefragt“, was sie „gelernt“ haben. Vielmehr müssen sie zusammenhängende Darstellungen geben, bei denen sie nicht unterbrochen werden. Rechtschreibung und Grammatik werden begonnen, nachdem schon einige Fertigkeit im Sprechen der Fremdsprache erlangt worden ist.

„Wir brauchen,“ sagt Dr. Lietz, „Grammatik nicht, um Mittel zur logischen Schulung, zur formalen Bildung zu bekommen. Solche haben wir in jedem Sachunterricht, in Mathematik, Naturwissenschaften, Geschichte. Sondern wir brauchen Grammatik nur dazu, dafs wir die betreffende Sprache besser, exakter beherrschen lernen. Wie es nun sinnlos wäre, das unmündige Kind deutsch sprechen lehren zu wollen an der Hand grammatikalischer Übungen, ebenso sinnlos ist es, die Erlernung der fremden Sprachen mit Grammatik zu beginnen. Erst wenn eine gewisse Geläufigkeit im Sprechen der Fremdsprache gewonnen ist, beginnen grammatische Übungen und bleiben stets im Zusammenhang mit dem Gesprochenen und Geschriebenen. Und sie werden beschränkt auf das unbedingt Notwendige. Auf Vollständigkeit eines Systems kommt's dabei gar nicht an.“

Selbst den Unterricht in den alten Sprachen sucht man in den L. E. H. mehr oder weniger dieser Methode des neusprachlichen Unterrichts zu nähern. Es erinnert an die Lateinspiele Wolkes im Philanthropin zu Dessau (Claudite oculos! Imitamini sartorem! etc.), wenn in der Schule von Abbotsholme statt der herkömmlichen Übungsstücke aus den Grammatikbüchern lateinische Gespräche über den Verlauf des Morgens geführt werden: „Prima luce tintinnabulum sonat. E cubiculis eximus. Omnes ordine ante portam stant u. s. w. (Emlohstobba 15). In den D. L. E. H. tritt Latein und Griechisch erst von Obertertia an auf, und auch dann fakultativ und wöchentlich nur zwei bis drei Stunden.

Schliefslich haben wir in der Darstellung dieser Gruppe des Unterrichtsgebietes auch noch ein Wort über den Religionsunterricht zu sagen; denn er gehört nach der Art, wie er im D. L. E. H. betrieben wird, durchaus unter den Gesichtspunkt der intellektuellen Bildung, während die religiös-sittliche Bildung in ihm keine stärkere Hilfe findet, als in einem andern Unterrichtsfach, etwa der Geschichte oder der Muttersprache. Er ist auch wesentlich Geschichtsunterricht, selbst wo auf den untern Stufen biblische Überlieferung in ihrer vollen Naivetät und dichterischen Kraft den Kindern geboten wird, ohne geschichtliche Kritik, geschieht dies doch unter einem historisch kritischen Gesichtspunkt. Man geht nicht aus von der Frage „Was geschah damals?“ sondern von dieser „Was erzählten sich die ältesten Christen von Jesus? oder die alten Babylonier oder Israeliten von ihren Ahnen? — In den oberen Klassen verfährt der Religionsunterricht analog dem Geschichtsunterricht nach streng historisch-kritischen Grundsätzen. Lietz hat im Anschlufs an den offiziellen preufsischen Lehrplan in selbständiger Weise versucht, einen organischen Aufbau des gesamten religiösen Erkenntnisstoffes durch die verschiedenen Stufen hindurch nach einem einheitlichen Gesamtplane aufzuführen. Die Grundzüge desselben finden sich weiter ausgeführt in „Unterricht in D. L. E. H. 1900—1901,“ S. 124—130. Wir dürfen hier wohl darauf verzichten, im einzelnen darauf einzutreten, erstens weil es sich hier nur um die Feststellung der wesentlichen Grundsätze handelt, und zweitens, weil der Religionsunterricht im kritischen Teil nochmals zur Sprache kommt (c. III. Die religiös-sittliche Bildung).

Die zweite Gruppe des Unterrichts umfafst das Gebiet des Naturlebens. Die L. E. H. tun sich etwas darauf zu gute, dafs sie gerade hier mehr als andere Schulen zur Anschauung hinführen und auf Anschauung bauen. Lietz weist mit Spott auf einen Unterricht, der unter tausend städtischen Schülern kaum einen die hauptsächlichsten

einheimischen Getreidearten auf dem Felde, oder die alltäglichen Obst- und Waldbäume, die wichtigsten Vogelarten, die gewöhnlichsten Arbeiten in Feld und Garten, Wald und Werkstätte kennen lehre. Dann fährt er fort: „Weg alle Lehrbücher, Grundrisse, Leitfäden über Natur und Erdkunde. Dem Schüler beweisen, dafs er gar nichts weifs, dafs er nicht Roggen, Weizen, Kirsch-, Apfel-, Birnbaum, Fichte, Kiefer, Erle, Drossel, Finken kennt u. s. w., obwohl er tausendmal an ihnen vorbeigegangen ist und tausendmal über dies alles gelesen hat; in ihm tiefe Scham, Demut, Bescheidenheit, Selbsterkenntnis erwecken. Und nun ihm aufschliefsen das verborgene Leben und Weben in der Natur, in der Pflanzen- und Tierwelt. Nicht das sinnlose, langweilige Beschreibenlassen einer Pflanze von Wurzel bis Blüte, eines Tieres von Kopf bis Schwanz, sondern gemeinsam verfolgen den Gegenstand vom Entstehen bis zum Vergehen, vom Keim bis zur Frucht, von der Geburt bis zum Grabe, inmitten seiner ganzen Lebensgemeinschaft, auf seinem Grund und Boden; die Frage gemeinsam beantworten suchen, wie ist er gewachsen, wie hat er gelebt, sich entwickelt, wozu ist er da, in welchen Zusammenhang steht er mit dem grofsen Weltall? Daher rührt ja die grofse Anziehungskraft der Darwinschen Theorien, einmal das langweilige Einerlei dieser Beschreibung durchbrochen zu haben und zurückgegangen zu sein auf jene grofsen Fragen. — Aufgegeben auch das sinnlose Verfahren: Botanik im Sommer, Zoologie im Winter, als ob nicht Boden und Pflanze und Tier zusammengehörten, als ob eins ohne das andere sein könnte. Aufgegeben auch das ebenso sinnlose Verfahren „Physikalische Geographie“ dann, „politische“ dann, als ob eins ohne stetes Zurückbeziehen aufs andere überhaupt zu begreifen wäre. Und so mufs viel Scholastik weichen, die Jahrzehnte oder Jahrhunderte lang in Schulen bestand“ (139).

Der Physikunterricht erstrebt zweierlei:

1. ein sicheres, auf scharfe Beobachtung der physikalischen Erscheinungen sich stützendes Erfassen der physikalischen Gesetze, — und

2. ein Verständnis für den eminent praktischen Wert der Physik durch stete Anwendung der Theorie auf die Praxis.

Früchte solchen Unterrichts sah man z. B. in der von Schülern selbständig vollzogenen Anlage eines Telephons, einer kleinen Beleuchtungsanlage u. s. w. Das chemische Laboratorium war eine beliebte Arbeitsstätte.

Von der Mathematik in Quarta heifst es im 2. Jahrbuch, S. 31, sehr bezeichnend: „Die Einführung in die Mathematik geschah in

unserer Tischlerwerkstätte. Dort lernten wir aus der Anschauung Linien, Flächen, Körper und Winkel kennen. Die Übertragung des dort Gesehenen auf die reine Anschauung auf der Tafel ward uns leicht. Nachdem wir die Lehre vom Dreieck und Parallelogramm beendigt haben, beschäftigen wir uns jetzt mit einfachen Konstruktionsaufgaben."

Fassen wir den Lehrplan der L. E. H. als Ganzes ins Auge, so finden wir, dafs er ungefähr demjenigen einer Real- und Oberrealschule vereinigt mit Reformgymnasium entspricht. — Die grundsätzliche Stellung dieser Schule zu den Examen mag gerade in diesem Zusammenhang gekennzeichnet werden. „Die Erlangung von Berechtigungszeugnissen," sagt Dr. Lietz (I. Jahrbuch, p. 18), „kann ebensowenig Zweck und Ziel des D. L. E. H. wie irgend einer Erziehungsschule sein." Dennoch werden die Schulprüfungen, zunächst die für den einjährig-freiwilligen Dienst, im Landerziehungsheim ungefähr innerhalb derselben Zeit, wie in staatlichen Schulen, bestanden.

Die erste offizielle Prüfung hat zu Ostern 1902 erfolgreich auf der thüringischen Lehranstalt zu Sonneberg stattgefunden.

Wem die Vorbereitung auf ein Examen oberster Zweck ist, dem pflegt Dr. Lietz den Rat zu geben, sich an eine „Presse" zu wenden, oder vielmehr einsehen zu lernen, dafs die körperliche und geistige Kraft und Frische und die moralische Tüchtigkeit, die in der Erziehungsschule in erster Linie erworben werden, ohne dafs darüber der wissenschaftliche Gewinn vernachlässigt würde, nicht geringere Güter sind als Examendiplome.

Was weiter über die wissenschaftlichen Resultate des Unterrichts der L. E. H. zu sagen ist, sowie über den ganzen Erfolg ihrer Erziehungsweise, soweit er bisher vorliegt, über den Gesundheitszustand und den moralischen Geist, der in ihnen herrscht, wird im folgenden Kapitel seine geeignete Stelle finden. Hier fügen wir nur noch einen Abschnitt zur geschichtlichen Orientierung über die New School in Abbotsholme und die deutschen Landerziehungsheime bei.

Dr. Cecil Reddie, der Begründer und Leiter der New School, hatte, ehe er in die pädagogische Laufbahn trat, sehr umfassende Studien gemacht. Erst Mediziner (Edinburg), gab er nach seinem Geständnis dieses Studium auf, weil er fand, es wären weniger Ärzte nötig, wenn die Leute gelehrt würden, die Gesetze des Lebens zu kennen. Er wandte sich den Naturwissenschaften, speziell dem Studium der Chemie zu. In Deutschland — er promovierte 1884 an der Universität Göttingen — empfing er einen tiefen Eindruck von der „organisierten Wissenschaft", wie er sie in England bisher nicht

kennen gelernt hatte. Aber sein Spezialstudium schien ihm zu weit vom Leben entfernt zu sein, als dafs er darin seinen Lebensberuf hätte finden mögen. Durch Freunde angeregt, beschäftigte er sich eingehend mit Philosophie, Kunst und Sozialwissenschaften, und unter dem Einflufs der Werke Beaconsfields, Carlyles und Ruskins erfüllte ihn das Verlangen, mitzuarbeiten an der sozialen Reform, und, wie er sich in der Einleitung zu seinem Buche „Abbotsholme 1889—1899, or ten years' work in an Educational laboratory" (London 1900), ausspricht: „to help in a humble corner the creation of a nobler Englishman, to organise a nobler English-speaking Empire, to aid the ascent of man."

Seine ersten pädagogischen Erfahrungen hatte er bereits in seinen eigenen Schuljahren gesammelt, sowohl was den Unterricht anbelangt, was daran Steine und was Brot gewesen war, als auch im Verständnis der Bedürfnisse der Knabennatur.

Nach vierjähriger wissenschaftlicher Lehrtätigkeit an verschiedenen englischen Schulen (Lecturer on Chemistry at Fettes College, assistant master at Clifton College, Lecturer on the Scottish university Extension) entschlofs er sich, eine Verwirklichung seiner pädagogischen Ideale auf eigene Verantwortung zu versuchen. Er suchte die Bildungsmittel, die während seiner eigenen Schulzeit und für sein ganzes Leben auf ihn am nachhaltigsten gewirkt hatten, in einem Schulorganismus zu vereinigen. Zu diesen zählte er neben der schönen Lage der Schule bei Berg und See, Wald und Feld, mit weiten Spielgründen und stattlichen Gebäuden, ein Schulleben mit freier Zeit und Gelegenheit zu Liebhaberarbeit, reiche Anschauung auf allen Gebieten, den persönlichen Umgang mit den Lehrern, endlich den Einflufs der Kunst, vor allem der Musik, und im ganzen Schulleben den Geist der Würde und feinen Kultur.

Am 1. Oktober eröffnete Reddie seine Schule auf dem Landgute Abbotsholme bei Rocester (Derbyshire). Der Prospekt, welcher dem Publikum die Grundsätze darlegte, zeigt auf dem Titelblatte das Bild eines Jünglings mit ausgebreiteten Armen vor der aufgehenden Sonne — „glad day!" Es ist eine Zeichnung von dem Maler William Blake. Die Schule, welche es unternahm, „alle Kräfte des Knaben harmonisch zu entwickeln, ihn in Wirklichkeit leben zu lehren und ein vernünftiges Glied der Gesellschaft zu werden," bevölkerte sich langsam. Im Jahre 1890 waren einige 20 Zöglinge in der Schule. In England haben derartige neue Erziehungsunternehmungen vielleicht noch weit gröfsere Schwierigkeiten und Vorurteile zu überwinden, als auf dem Kontinente. Das Alter der Schule ist für mafsgebende Kreise Eng-

lands entscheidend über ihren Wert. Das Traditionslose hat keine Empfehlung. Aber Abbotsholme hat sich nach und nach die beste Empfehlung errungen durch das körperliche und geistige Gedeihen seiner Zöglinge. Dr. Reddie erwarb 1894 das Landgut käuflich für seine Schule. Im Sommer 1900 wurden grofsangelegte und musterhaft durchgeführte Neubauten, die durch die wachsende Zahl der Zöglinge notwendig geworden waren, in froher Feier eingeweiht. – Während der zwölf Jahre ihres bisherigen Bestehens ist die Schule von Abbotsholme in segensreicher Wirksamkeit zu einer der bedeutendsten Privatschulen Englands herangewachsen. Für die Anerkennung, welche sich die Schule auch nach aufsen erworben hat, spricht ihr Aufblühen und die Aufmerksamkeit, die ihr von der pädagogischen Presse und von Regierungsbehörden geschenkt wird. Im April 1894 richtete die „Royal Commission on secondary Education“ in London die Aufforderung an Reddie, eine Darstellung seiner wesentlichen Gesichtspunkte über Erziehung in Mittelschulen zu geben. Die Antwort ist abgedruckt in Kap. VIII von „Abbotsholme“. Reddies New School ist aber auch bereits die Mutterschule mehrerer ähnlicher Erziehungsinstitute geworden, sowohl in England selbst (Bedales), als auch auf dem Kontinente, in Frankreich die „Ecole des Roches“ von E. Demolins, in Deutschland die Schulen von Dr. Lietz und das Landerziehungsheim für Mädchen der Frau B. v. Petersenn zu Stolp, in der Schweiz das Landerziehungsheim auf Glarisegg am Bodensee.

Dr. Hermann Lietz, ein Landsmann und Gesinnungsgenosse Moritz Arndts, der von der Theologie zur praktischen Pädagogik übergegangen war, eröffnete am 28. April 1898 auf dem Landgute Pulvermühle bei Ilsenburg im Harz sein „Deutsches Landerziehungsheim“. Der Name ist von Lietz geprägt worden; man fand das Wort schwerfällig, aber es bezeichnet treffend in einem Worte das Wesentliche der neuen Schule: Erziehung in einem Heim auf dem Lande. — Dr. Lietz war nach mehrjähriger pädagogischer Praxis am pädagogischen Universitätsseminar in Jena und an dem Progymnasium zu Kötzschenbroda bei Dresden als Oberlehrer in die damals seit sieben Jahren bestehende New School in Abbotsholme eingetreten und hatte dort hervorragenden Anteil genommen an der Ausarbeitung und Gestaltung des Lehrplans gemäfs einer wissenschaftlichen Pädagogik. In dem Schulleben von Abbotsholme fand er eigene Ideale verwirklicht, wie er es in Deutschland noch nie gefunden hatte, „eine Verschmelzung der besten englischen und deutschen Erziehungsweisen, bei der auch die amerikanische und französische einen Teil des Metalls zu liefern hat, die Verbindung der Ausbildung des Geistes mit der des Körpers, der

praktischen Fertigkeiten und der Moral zum Ziel einer harmonischen Charakterstärke“ (Emlohstobba 71). Zugleich gewann er die Überzeugung, dafs dieser Schultypus nicht an Englands Boden gebunden sei, „dafs sich Emlohstobba überall finde, wo auf einem schönen Platze in Gottes Natur eine Gruppe von Jünglingen und Männern mit einer mens sana in corpore sano in voller Begeisterung ihre ganze ungebrochene, religiöse, moralische, physische Kraft in den Dienst der Erziehung der Jugend gestellt hat und in der ganzen weiten Welt kein anderes Ziel verfolgt als dieses allein, ohne jede Rücksicht auf eigene Bequemlichkeit, eigenen Genufs, eigenen Verdienst, eigenen Ruhm; allein geleitet durch die Liebe und das Erbarmen zur Jugend in ihren Herzen, durch den unerschütterlichen Entschlufs, ihr zur sittlichen Charakterstärke im Willen zu verhelfen; befähigt durch vielseitige, vernünftige, gesunde Übung von Jugend an, und wo diese durch gleiches Ideal vereinigte Brüderschaft diesem ihrem erhabenen Beruf ungestört nachleben kann, im freien Staate unter freien Männern, ohne hemmende Eingriffe wesensfremder Gewalthaber“ (Emlohstobba 70).

Ich habe diese Stelle aus „Emlohstobba“ vollständig zitiert, weil sie vorzüglich den Geist charakterisiert, mit dem Lietz ein halbes Jahr später sein Landerziehungsheim gründete. Von der Schulgesellschaft in Ilsenburg zum Direktor der höheren Privatschule des Ortes berufen, richtete Lietz auf dem eine Viertelstunde von dem Städtchen entfernten Landgute „Pulvermühle“ ein Pensionat nach dem Vorbild der New School in Abbotsholme ein. Es wurde mit sechs Zöglingen eröffnet, am ersten Juni waren es bereits deren 16, im Dezember 26, am Ende des folgenden Jahres 52 mit 10 Lehrern. Heute zählt das D. L. E. H. bereits über 100 Schüler mit 16 Lehrern. Bis zu Ostern 1899 pflegten die Zöglinge des Pensionats morgens zu Fufs oder zu Rade den Weg nach dem eine Viertelstunde entfernten Schulhause zu machen, wo sie sich mit den Knaben der Ilsenburger Bürgerschule vereinigten; nachher wurden auch die Schulräumlichkeiten nach der Pulvermühle verlegt; die Bürgerschule der Ilsenburger Schulgesellschaft trat mehr und mehr in den Hintergrund vor dem in kräftiger, selbständiger Entwicklung begriffenen Landerziehungsheim. — Die „Mitteilungen des D. L. E. H.“ von Dr. H. Lietz (Verlag von F. Dümmler, Berlin), welche in fortlaufender Reihe etwa vierteljährlich erschienen, berichten von stetig wachsendem Leben und Lernen. Die Kunde von dem aufsergewöhnlich frischen und gesunden Leben dieser Schule lenkte immer mehr die Aufmerksamkeit weiterer Kreise auf sie. Fast täglich sah man im L. E. H. Besucher; wenn nicht

Eltern der Knaben, so Männer und Frauen, die sich für das Erziehungswerk interessierten; Pädagogen aus deutschen Städten, aus Österreich, der Schweiz und nicht in kleinster Zahl aus Amerika (Chicago Institute) verbrachten kürzere oder längere Zeit im D.L.E.H. Wenn auch die nächste Behörde, das fürstliche Konsistorium von Wernigerode der neuen Schule mit geringen Sympathien gegenüberstand und z. B. aus der Tatsache, dafs im Religionsunterricht den Kindern nicht die ganze Bibel in lutherischer Übersetzung, sondern die sogen. „Glarner Familienbibel", eine moderne, sehr gute Übersetzung ausgewählter Texte, in die Hand gegeben wurde, eine schwere Anklage gegen die Schule und deren Leiter machte, so sprachen sich doch bedeutende Schulmänner und vor allem die Eltern der Zöglinge mit grofser Befriedigung über die Erziehung im D. L. E. H. aus.

Lietz konnte am Schlusse des zweiten Jahres seine „Mitteilungen" mit den Worten schliefsen: „Wir selbst aber fühlen beim Schlufs des zweiten Jahres unseres D. L. E. H. auf der einen Seite zwar deutlicher wie je die Grenzen der menschlichen Kraft gegenüber der hohen erzieherischen Aufgabe zur Entwicklung wahren Menschentums und Christentums. Aber anderseits ist unser Mut, unsere Hoffnung, unsere Arbeitsfreudigkeit nur gewachsen gerade Schwierigkeiten zum Trotz, die von einer Seite kommen, die im Interesse des Staates, der Religion und Moral unsere Arbeit nur freudig begrüfsen sollte. Was uns keine Sekunde irre wenden läfst, ist der täglich sich uns darbietende Anblick der Tatsachen, dafs unsere nunmehr bereits in einer Zahl von über 50 hier versammelten jungen Freunde sichtbar gesünder, stärker, gegen jede Witterung widerstandsfähiger und blühender geworden sind. Dafs ferner die Lebensfreudigkeit, Unbefangenheit, Frische, Zuverlässigkeit, Festigkeit des Charakters entschieden bedeutend gewachsen sind. Dafs dazu Lust, Liebe, Sinn und Geschick für praktische Arbeit wie für Kunst, Arbeitsfreudigkeit und Unternehmungstrieb zugenommen haben; dafs schliefslich die Fähigkeit scharf zu beobachten, richtig zu beurteilen und klar darzustellen, ferner das Interesse für geistige Arbeit, die Aufmerksamkeit und der Fleifs durchgehends gröfser geworden sind, und dafs auch dementsprechende Ergebnisse sich gezeigt haben. Ferner stärkt uns die Tatsache, dafs unsere Eltern uns vertrauen; dafs wir innerhalb zweier Jahre kaum gezwungen waren zu schweren Strafen; dafs durchaus nichts von den Erscheinungen sich hier zeigte, die sonst bei einer gröfseren Anzahl zusammenlebender junger Leute sich einzustellen pflegen. Das alles mag dem Fernerstehenden als Selbstüberschätzung erscheinen. Doch wir können nichts anderes feststellen, als was vor

unser aller Augen sich abspielt und unserem Verstande sich aufdrängt und wovon sich jeder ja jeden Augenblick selbst überzeugen kann. Dazu haben wir das Urteil aller unserer Besucher, die durchaus nicht als pädagogische Laien zu bezeichnen sind. Allerdings gilt auch hier das Dichterwort:

Ihr rühmt euch, in der Menschen Blick und Mienen
Zu lesen, was in ihrer Seele lebt:
Doch hütet euch, — ihr findet nur in ihnen,
Was eure eigne Seele treibt und webt.
Es ist das Aug' ein wunderbarer Spiegel,
Nur dem verwandten Auge zeigt es wahr, —
Doch schnöder Neugier ist's ein ehrner Riegel
Und hält das Herz in sicherem Gewahr.

Mit Ostergruſs!

Die Bürger des D. L. E. H."

Zu Pfingsten 1900 fand im D. L. E. H. eine Zusammenkunft der Eltern statt. Es war ein eigenartiges Schulfest, an dem in seltener Weise die Einigkeit von Eltern und Schule in der Frage der Erziehung ihrer Kinder zum Ausdruck kam.

Das stete Wachstum der Schülerzahl veranlaſste Dr. Lietz schon im Herbst 1900, sich nach einer zweiten Heimat für seine Schule umzusehen. Neben andern Gründen sprach dafür auch die pädagogische Erwägung, daſs es seine besonderen Schwierigkeiten mit sich bringt, einer gröſseren Zahl von Knaben eine einheitliche Erziehung zu geben, von denen die jüngsten 9, die ältesten 17 Jahre zählten. Indem der Gründer und Leiter des ersten deutschen Landerziehungsheims sich anschickte, in Thüringen ein groſses Rittergut zu erwerben, schwebte ihm das groſsartige pädagogische Ideal vor, dem er im IV. Jahrbuch Ausdruck verliehen hat (p. 21), und das die Organisation der L. L. H. in einen umfassenden Erziehungsplan einreiht:

„Drei miteinander eng verbündete Bruderheime werden entstehen, eins für die Kleinen, eins für die Mittleren, eins für die Gröſseren. Neben der notwendigen wissenschaftlichen Arbeit steht dann im Mittelpunkt des ersteren das Spiel und die Tätigkeit im Garten, des zweiten die praktische Arbeit in Landwirtschaft und Handwerk, des dritten die selbständige Vertiefung im hehren Bau der Wissenschaft und Kunst; der Schauplatz des ersten ein kleineres Gut, das gartenbaumäſsig betrieben wird, des zweiten ein groſses Landgut mit dem gesamten Betrieb der Handwerke, des dritten die stille Abgeschlossenheit eines Klosters mit Park und See und Wald inmitten wunderbarer erhebender Naturschönheit. In jedem eine der Altersstufe angemessene

eigentümliche Art der Erziehung und alle drei verbunden durch die Gemeinsamkeit der Ideale."

Zu Ostern 1901 siedelten die oberen fünf Klassen (Quarta bis Obersekunda) nach Haubinda (Kreis Hildburghausen) über, während die beiden untersten in Ilsenburg zurückblieben unter der Leitung eines bisherigen Lehrers, Dr. G. Wyneken. Auf dem 1360 Morgen (à 25 Ar) grofsen, einsam gelegenen Rittergute Haubinda entfaltete sich nun das alte Leben, wie wir es in seinen typischen Formen bereits kennen gelernt haben, und das sich um so interessanter gestaltete, als auf dem Neuland so vieles erst für die neue Bestimmung geschaffen werden mufste. Es war für die Entwicklung der Schule ein denkwürdiges Halbjahr vom Einzuge in die alten Wirtschaftsgebäude Haubindas bis zur Einweihung des neuen Schulhauses, die unter Anwesenheit zahlreicher Eltern und Schulfreunde am 5. und 6. Oktober stattfand.

Die New School von Abbotsholme und die deutschen Landerziehungsheime haben innerhalb weniger Jahre eine Entwicklung durchgemacht, wie sie für Privatschulen selten vorkommt. Nicht nur ist die Schülerzahl von kleinen Anfängen zu bedeutender Höhe gestiegen, sie haben bestimmend auch auf andere Schulen eingewirkt. Die bisherige Geschichte der L. E. H. berechtigt zu der schönen Hoffnung, dafs von diesen Schulen eine segensreiche pädagogische Reformbewegung ausgehe. — Doch wir wollen dem Resultat unserer kritischen Erwägungen nicht vorgreifen. Eine wissenschaftliche Prüfung der pädagogischen Arbeit in den Landerziehungsheimen mufs erst gewaltet haben, ehe darüber ein Urteil gefällt werden darf, das den Anspruch erhebt, mehr als nur der Ausdruck eines subjektiven Glaubens zu sein.

B.

Kritik der Erziehungsweise in den Landerziehungsheimen.

I. Methodische Grundlegung.

Aufgabe der Kritik ist Wertbestimmung; das Entscheidende dabei Gewinnung des Maſsstabes. Nach was für einem Maſsstabe ist der Wert einer Erziehungsweise zu beurteilen? Es liegt nahe, den Erfolg zum Kriterium zu machen, nicht den äuſsern, der in der ökonomischen Entfaltung des Instituts sichtbar wird, wohl aber den Erfolg, den die vielseitige Entwicklung der Zöglinge selbst darstellt. Eine Schule, die darauf hinweisen kann, daſs ihre Zöglinge tüchtige Menschen geworden sind, die sich auf den verschiedensten Gebieten des Lebens bewährt haben, wird leicht anderer Beweise ihrer Vorzüglichkeit entbehren können. Trotzdem wäre es falsch, den Erfolg einer einzelnen Schule innerhalb eines beschränkten Zeitraumes das Urteil über ein System sprechen zu lassen. Wissen wir doch, daſs aus den schlechtesten Schulen vorzügliche Männer hervorgegangen sind, wie umgekehrt aus guten Schulen sehr minderwertige; auch ein Zahlenverhältnis könnte hier nicht entscheiden; denn wir hätten noch immer nicht die Garantie, daſs die Tüchtigen tüchtig geworden seien wegen der Schule und nicht trotz derselben. Das kausale Verhältnis zwischen systematischer Erziehung und erzieherischem Erfolg ist eben nicht ohne weiteres gegeben, und der einmalige Erfolg kann daher auch nicht als entscheidender Maſsstab betrachtet werden.

Einen Vorschlag, der gewiſs viel für sich hat, macht Dr. Lietz: „Was ist der beste Beweis für die Vollkommenheit einer Erziehungsschule? — Die Liebe einer unverdorbenen, unverbildeten Jugend zu ihr!“ (Emlohstobba 44). Aber abgesehen davon, daſs damit eine unmeſsbare Gröſse zum Maſsstab gewählt würde, müssen wir notwendig

ein Erziehungsunternehmen beurteilen können, schon bevor es praktisch verwirklicht ist, lediglich nach seinem Plan; denn man wird es doch nicht auf das glückliche oder verfehlte Experiment mit einer ganzen Generation von Kindern abstellen wollen, ob wir eine Erziehung gut heifsen oder verwerfen. Also ist der Wert einer Erziehungsweise in erster Linie nach dem Gewicht ihrer Gründe zu messen; die Theorie ist also oberster Richter. Aber nicht zugleich auch Gesetzgeber. Denn ihre Gesetze sind ja nichts anderes als die Zusammenfassung wiederkehrender Erfahrung. Wir kommen also nicht über die Notwendigkeit hinweg, der Praxis die Entscheidung über den Wert eines Systems einzuräumen, und appellieren damit allerdings an den Erfolg, nur ist es nicht der einzelne, beschränkte und vielleicht zufällige, sondern der vielfach erprobte, durch mannigfaltige Erfahrungen bestätigte und durch Experimente beglaubigte Erfolg.

Die Theorie einer Erfahrungswissenschaft wie die Pädagogik mufs sich allezeit an der Praxis orientieren; neue Erfahrungen können alte Theorien stürzen, und die allgemeinen Sätze der Theorie müssen sich jederzeit eine Modifikation nach den individuellen Verhältnissen der Praxis gefallen lassen. Nur aus einer Wechselwirkung von Erfahrung und Denken kann ein wissenschaftliches System hervorgehen, das gleicherweise theoretisch befriedigt, wie es praktisch fruchtbar wird.

Mit der theoretischen Begründung aber hat die Kritik ihre Aufgabe noch nicht gelöst, denn Begründung an und für sich ist noch keine Kritik, sie kann es höchstens implicite sein, insofern eine nur schlecht zu begründende Theorie auch schon in gewissem Sinne kritisiert wäre. Aber eben die Begründung selbst mufs einer Kritik unterzogen werden. Es darf zum vornherein kein Zweifel darüber walten, welcher Art die Gründe sein müssen, die man zur Rechtfertigung oder Verwerfung einer Erziehungsweise heranzuziehen hat. So lautet denn die Frage: Was für eine Begründung mufs als stichhaltig anerkannt werden? — Wenn wir Gesetze als Norm aufstellen wollten, deren Wahrheit und Berechtigung erst noch zu beweisen wäre, so würde damit der Rahmen dieser Untersuchung weit überschritten werden, und es käme der Aufstellung eines neuen pädagogischen Systems gleich. Um eine objektive Kritik geben zu können, ist es nötig, einen objektiven Mafsstab zu gewinnen, wir müssen also eine bereits anerkannte, relativ feststehende Norm suchen.

Das einfachste wäre, mit einem fertigen, allgemein anerkannten pädagogischen System an die zu beurteilende Erziehungsweise heran-

zutreten und darüber je nach Übereinstimmung oder Abweichung das Urteil zu sprechen. Aber ein solches allgemein anerkanntes System gibt es nicht, und wenn man eines der vorhandenen umstrittenen Systeme als Maſsstab wählen wollte, so würde auch damit der Zweck dieser Untersuchung verschoben werden. Ihr Gegenstand wäre alsdann eine rein historische Frage: Wie verhalten sich die L. E. H. zu dem pädagogischen System etwa eines Herbart oder Pestalozzi? Wir suchen aber die Erziehungsweise der L. E. H. nicht historisch, sondern prinzipiell zu werten. Wo liegt der Maſsstab?

In der Ethik wendet man mit der sogenannten empirischen Methode ein Verfahren an, welches die Sätze der Tugend- und Pflichtenlehre teleologisch-kausal begründet, indem der Nachweis geleistet wird, daſs zur Erreichung dieses bestimmten Ziels dieses bestimmte Verhalten notwendige Bedingung sei. Dieses Verfahren hat vor der rationalistischen Methode, welche die Sätze der Moral einer empirischen Begründung weder fähig noch bedürftig erachtet, sondern für absolute, dem Menschen a priori eigene Gebote hält, den Vorzug, daſs sie der Ethik den Charakter einer Wissenschaft wahrt. Die Pädagogik kann diese Methode ohne weiteres auf sich selbst übertragen, auch ihre Gesetze müssen einer teleologisch-kausalen Begründung fähig sein, wenn sie auf Geltung Anspruch haben sollen. Aber um teleologisch-kausal begründen zu können, muſs erst das Ziel erkannt sein. Woher nimmt nun die Pädagogik die Erkenntnis des Ziels aller Erziehung? Wie kann sie beweisen, daſs ihre Bestimmung des Ziels richtig ist?

Hier scheint es fast, als ob wir die Grenze der wissenschaftlichen Pädagogik berührten. Denn die Bestimmung des höchsten Erziehungsziels ist wie jede Anerkennung eines Ideals weniger Sache der theoretischen Erkenntnis als vielmehr des Willens. Wer nicht mit mir den Wert des Ideals fühlt und infolgedessen danach strebt, dem kann ich es nicht verstandesmäſsig als das einzig Richtige dartun. Also scheint es auch unmöglich zu sein, durch wissenschaftliche Beweisführung die Anerkennung eines bestimmten Erziehungsziels zu erreichen.

Trotzdem gibt es einen Weg, wo das in gewissem Maſse geschieht. Es läſst sich bei so und soviel Punkten ein consensus omnium nachweisen; vor allem zeigt sich in der Bestimmung des Ziels menschlicher Erziehung eine ungewöhnliche Übereinstimmung. Dann hätten wir also das Erziehungsideal nicht vorzuschreiben, sondern einfach zu ermitteln. Führt uns die Untersuchung dazu, daſs das Ziel der Landerziehungsheime mit dem übereinstimme, was im Prinzip von allen

Erziehern anerkannt wird, so ist es zur Genüge begründet; werden wir dahin geführt, dafs es, wenn nicht im ganzen, so doch in einzelnen Punkten in Widerspruch zu dem allgemein anerkannten und von den Besten erstrebten Ziele stehe, so hat auch damit die Kritik ihre Aufgabe erfüllt.

Fragen wir aber, woher es kommt, dafs eine so weitgehende Übereinstimmung tatsächlich vorhanden ist, so werden wir auf den Realgrund des consensus geführt, der einerseits in den objektiven Verhältnissen, unter denen sich der Mensch entwickelt, anderseits in dem in der Menschennatur liegenden Vollkommenheitsstreben gegeben ist. Wo überhaupt Kultur gepflegt und folglich auch Erziehung ausgeübt wird, besteht zwischen gewissen Lebensverhältnissen eine grofse Übereinstimmung in Arbeitsgemeinschaft, Familie, Staat und Gesellschaft, und es ergibt sich mit Notwendigkeit die allgemeine Forderung, den jungen Menschen zu diesen Verhältnissen tüchtig zu machen. Das geschieht aber nur durch Ausbildung der in ihm angelegten Fähigkeiten.

Endlich sind die Menschen nicht so verschieden, dafs in ihrem Vollkommenheitsideal, das jedem Strebenden, d. h. jedem Lebendigen ins Herz geschrieben ist, sich nicht vielfache Berührungspunkte zeigen müfsten. Mag der alte Germane kriegerische Tüchtigkeit, der Humanist der Renaissance ästhetische Bildung, der Christ des zweiten Jahrhunderts asketische Weltflucht als Ideal anerkannt haben — neben und unter diesen schroffen Gegensätzen laufen zahllose parallele Strömungen, die man allgemein dahin zusammenfassen kann, dafs sozial lebenerhaltende Handlungsweisen und Eigenschaften stets höher geschätzt werden, als lebenzerstörende, wenn diese Wertung vielleicht auch nur im Bereich engerer Gemeinschaften gültig ist. Aber anerkannt wird sie beim kriegerischen Stamm, der nur seinen engen Verband kennt, so gut wie in der Gemeinschaft dessen, der das Wort gesprochen hat: „Wer sein Leben erhalten will, der wird es verlieren, und wer es verliert um meinetwillen, der wird es gewinnen."

Für das Ziel aller Erziehung bedeutet also der consensus nichts anderes als den Ausdruck einer tatsächlich vorhandenen Übereinstimmung der objektiven Erziehungsbedingungen. Es ist also nur ein formaler Unterschied, ob wir zur Begründung eines Ziels auf diese objektiven Verhältnisse selbst hinweisen oder aber uns auf den consensus berufen. Das letztere stellt nur ein abgekürztes, wenn auch indirektes Verfahren dar.

Soviel über den Mafsstab, an dem wir das Ziel zu messen haben. Was nun aber die Mittel und Wege, die dazu führen, betrifft, so

möchte es noch weit eher als Autoritätsglaube erscheinen, wenn wir uns nur auf den consensus omnium oder optimorum berufen wollten. Hier, wo die individuellen Verhältnisse sich noch stärker bemerkbar machen, kann nur ein direkter Nachweis des kausalen Zusammenhangs zwischen anerkanntem Zweck und dem gewählten Mittel als stichhaltige Begründung angesehen werden. Wo es in der Natur der Sache liegt, dafs dieser Zusammenhang nicht zwingend nachgewiesen werden kann, müssen wir uns an den praktischen Erfolg der zu beurteilenden Erziehungsweise halten.

So hätten wir also den kritischen Mafsstab gewonnen, mit welchem wir auch an die Erziehungsweise der L. E. H. herantreten: Nachweis, dafs die objektiven Lebensbedingungen, wozu wir auch das subjektive Vollkommenheitsstreben des Menschen rechnen, der Erziehung dieses Ziel setzen, bezw. dafs der consensus dasselbe verlange, und Nachweis der logischen, psychologischen, physiologischen und ethischen Gründe für die Mittel, ergänzt durch den Hinweis auf die praktischen Erfolge.

Nach dieser formalen Erkenntnis des Mafsstabes handelt es sich nun darum, ihn auch materiell zu bestimmen.

Zunächst: Welches ist das Erziehungsziel, das durch die objektiven Lebensbedingungen gegeben und deshalb auch mehr oder minder bewufst zu allen Zeiten erstrebt worden ist?

Wenn wir die Geschichte der Pädagogik durchgehen, so begegnen wir in der Auffassung der Erziehung mancherlei Strömungen. Man hat nicht immer dasselbe Ziel als das erstrebenswerteste erachtet, vielmehr galt bald diese, bald jene Seite menschlichen Lebens als mafsgebend. Religiöse, wissenschaftliche, politische Strömungen setzten zu Zeiten der Erziehung andere Ziele, und man hat ja geglaubt, gerade in dem Umstand, dafs die pädagogischen Ziele vielleicht rein historisch gegeben seien, einen Beweis gegen die Wissenschaftlichkeit der Pädagogik sehen zu müssen. Dagegen ist einzuwenden, dafs auch, gesetzt die Ziele wären rein historisch bestimmt, der Pädagogik als selbständiger Disziplin die Aufgabe zukäme, eine allgemein gültige Entscheidung darüber zu fällen, mit was für Mitteln jene Ziele zu erreichen seien, und dafs ferner zu allen Zeiten gewisse formale Erziehungsziele bestehen bleiben, z. B. das Ideal der harmonischen Ausbildung aller Kräfte oder das Ideal der Vollkommenheit oder das der Zeitgemäfsheit der Ziele.

Solche Strömungen sind:

1. die intellektualistische,
2. die ästhetische,

3. die ethicistische,
4. die konfessionelle,
5. die an dem Gegensatz von Humanismus und Realismus orientierte,
6. die als Individual- oder als Sozialpädagogik bestimmte,
7. die historische,
8. die psychologisierende,
9. die evolutionistische.

Jede dieser Richtungen vertritt eine gewisse Einseitigkeit; jede hat auch ihr Berechtigtes. Wenn es gelingt, ein Ziel zu finden, welches die Einseitigkeiten vermeidet und das Berechtigte aller in sich aufnimmt, so wird es zugleich alles Gemeinsame in sich fassen und damit unserem Mafsstab entsprechen. Dies geschieht nun methodisch am sichersten, indem eine dieser Strömungen zum Ausgangspunkt gewählt wird. Durch Negation und Ergänzung kann alsdann das neue Ziel bestimmt werden. Wir schliefsen mit Professor Meumann (Vorlesung über allgemeine Pädagogik) unsere Begriffsumschreibung an die evolutionistische Richtung an, d. h. an diejenige Pädagogik, welche sich auf Grund der modernen Entwicklungstheorien aufbaut. Der Begriff der Erziehung ist demnach durch folgende Sätze umschrieben:

1. Erziehung ist richtige Benutzung aller Momente der natürlichen Entwicklung (Evolution), und in den Entwicklungstatsachen liegt die natürliche Basis und Voraussetzung aller Erziehung.

2. Alle Erziehung erscheint der natürlichen Entwicklung gegenüber als Bildung nach bewufst vorgestellten Erziehungsidealen.

3. Dadurch erhält die Erziehung gegenüber dem natürlichen Gang der Entwicklung den Charakter des Zwangs.

4. Der Zwang des Erziehers mufs die Absicht verfolgen, nach Möglichkeit durch den Selbstzwang des Individuums abgelöst zu werden.

5. Gegenüber den verschiedenen Kreisen der menschlichen Gesellschaft, in welche die Erziehung die künftige Generation eingliedern will, ist die Erziehung teils Ausbildung moralischer Gesinnung (Sympathie, Pflichtbewufstsein, Achtung vor Sitte), teils Tradition des von früheren Generationen erworbenen geistigen Besitzes.

6. Vom individuell psychologischen Gesichtspunkt aus ist die Erziehung teils Mitteilung von Kenntnissen, teils Einübung von Fähigkeiten oder formalen Eigenschaften (des Intellekts, Gefühls und Willens).

7. Erziehung ist Körperpflege unter richtiger Benutzung der natürlichen Gesetze der physischen Entwicklung des Kindes.

Man wird sagen müssen, dafs mit einer solchen Aufzählung der notwendigen Bestandteile der Erziehung der materialen Bestimmung des Erziehungsziels besser gedient ist, als mit einer Formel, die, man mag sie wenden wie man will, immer gewissen Elementen auf Kosten anderer besonderes Gewicht gibt. Das Streben nach wissenschaftlicher Einheit verführt, nach einem Worte Herbarts, die Denker oftmals, das künstlich ineinander zu drängen und auseinander deduzieren zu wollen, was seiner Natur nach als vieles nebeneinander steht. Es wird auch nichts dagegen einzuwenden sein, dafs eine Erziehung, welche eines dieser Elemente aufser acht läfst, mangelhaft ist, und dafs somit die rechte Verbindung derselben zum organischen Ganzen unbestritten als die beste Erziehung gelten müfste. Allerdings wird die Abstufung, in welche diese Elemente in der praktischen Erziehung notwendig treten müssen, der ganzen Erziehung ihren besonderen Charakter verleihen, der bereits weniger auf allgemeine Zustimmung rechnen darf. Es ist aber schon viel gewonnen, wenn erst die Anerkennung des Einzelnen erreicht ist.

Sind nun diese Elemente in der Erziehungsweise der Landerziehungsheime enthalten? Wir dürfen hier noch nicht einfach auf die Darstellung der L. E. H. zurückweisen und die Frage daraufhin bejahen. Denn es handelt sich hier nicht um die Erziehungsmittel, was doch alle einzelnen Mafsnahmen, wie wir sie kennen gelernt haben, sind, sondern um den Zweck, der den bestimmenden Willen voraussetzt. Fragen wir also zunächst: Was für ein Ziel erstreben die Landerziehungsheime?

Dr. Lietz formulierte dasselbe in dem I. Prospekt, den er im Frühling 1898 vor Eröffnung seiner Schule veröffentlichte und später mit unbedeutender Veränderung des Wortlautes in den „Erziehungsgrundsätzen der D. L. E. H.“ (Beilage zu den Mitteilungen, Berlin 1898) folgendermafsen: „Erziehung der anvertrauten Kinder zu harmonischen, selbständigen Charakteren, zu deutschen Jünglingen, die an Leib und Seele gesund und stark, die praktisch, wissenschaftlich und künstlerisch tüchtig sind, die klar und scharf denken, warm empfinden, mutig und stark wollen.“ Diese formale Zielbestimmung läfst deutlich zweierlei erkennen:

1. Alle Veranstaltungen der Erziehung sollen in den Dienst der Charakterbildung gestellt werden.

2. Es werde eine harmonische Ausbildung der im Menschen angelegten Kräfte erstrebt durch eine entsprechende Berücksichtigung der physischen, intellektuellen und ästhetisch-moralischen Seite der Menschennatur. — Es ist ferner unschwer zu erkennen, dafs hier von

den genannten pädagogischen Strömungen, mit Ausnahme der konfessionellen und der an dem Gegensatz von Humanismus und Realismus orientierten, jede einigermafsen zu ihrem Rechte kommt, die intellektualistische und ästhetische in der „wissenschaftlichen und künstlerischen" Tüchtigkeit; die ethicistische in der Bestimmung, dafs alle Bildung ihr Ziel finde in harmonischen, selbständigen Charakteren, die individual- und sozialpädagogischen Bestrebungen in der theoretischen und praktischen Ausbildung einerseits, und in der Tradition des Deutsch-Nationalen und der Weckung moralischer Gesinnung „warm empfinden, mutig und stark wollen" anderseits, die historische in derselben Betonung des Deutsch-Nationalen, die psychologisierende in dem Anschlufs an die Kantische Dreiteilung menschlichen Seelenlebens in Denken, Fühlen und Wollen, und die evolutionistische endlich in der allem vorausgestellten Betonung leiblicher und seelischer Gesundheit. Es wäre an Hand der einzelnen praktischen Ausführungen leicht nachzuweisen, dafs in der Tat alle die genannten Elemente im Erziehungssystem der L. E. H. Platz gefunden haben, selbst das Konfessionelle, von welchem Dr. Lietz im III. Jahrbuch, p. 121, sagt: das deutsch-protestantische Element überwiege nicht nur in der Schülerzahl, sondern gebe der Schule auch das charakteristische Gepräge; und endlich das humanistisch-realistische in der Verbindung des Gymnasiallehrplans mit dem der Realschule. Indessen bleiben wir hier bei der Zielbestimmung; genug, dafs darin wenigstens die Andeutung der wesentlichsten Elemente, die im einzelnen dann stärker hervortreten, vorhanden und nachgewiesen sind.

Somit wäre gegen das Ziel nichts einzuwenden. Es enthält, was der allgemeine Konsensus notwendig zur Erziehung gehörend betrachtet, und selbst die Anordnung der Teile zum Ganzen ist so unparteiisch als möglich gehalten. Wir hätten also in der Zielbestimmung der D. L. E. H., die typisch ist für die L. E. H. überhaupt, einen Inhalt der Erziehung, der die allgemeine Anerkennung nicht nur verdient, sondern auch tatsächlich besitzt.

Eine andere Frage ist es nun, ob zur Verfolgung dieses Ziels auch die rechten Wege eingeschlagen werden. Damit treten wir auf die eigentliche Kritik der Erziehungsweise der L. E. H. ein.

Es empfiehlt sich, um die Übersichtlichkeit über das ganze Gebiet zu wahren, eine Einteilung des Stoffes nach gewissen Gesichtspunkten vorzunehmen. Die L. E. H. sind zwar Erziehungsanstalten, welche sich die Erziehung in ihrem ganzen Umfange zur Aufgabe machen. Die isolierte Betrachtung einzelner Teile derselben ist deshalb der Gefahr ausgesetzt, gerade das Wesentlichste, was einem

solchen Erziehungsunternehmen eigen sein kann, nämlich die aus dem Zusammenhang und dem Zusammenwirken aller einzelnen Veranstaltungen hervorgehende zentrale erzieherische Macht aus dem Auge zu verlieren. Aber wenn wir die durch das Erziehungsziel selbst gebotene Einteilung in einzelne Gruppen unserer Untersuchung zugrundelegen und diese Gruppen jederzeit unter dem Gesichtspunkt ihres gemeinsamen obersten Zwecks betrachten, so ist anzunehmen, dafs wir ihre ideelle Einheit im Zweck, wie ihren realen Zusammenhang wahren. Wir unterscheiden also, einem keineswegs neuen, aber praktisch sehr brauchbaren Schema folgend, die physische, die intellektuelle und die sittlich-religiöse Erziehung, und weisen an seinem Orte darauf hin, inwiefern diese Teile zum Ganzen streben.

II. Die physische Erziehung in den L. E. H.

Die Untersuchung beginnt billigerweise mit der physischen Erziehung, denn wer das L. E. H. zum erstenmal betritt, dem erscheint die Pflege der physischen Erziehung geradezu als das Hauptmerkmal, was diese Schule von andern unterscheidet. — War auf früheren Kulturstufen die Erziehung sozusagen nur physisch, so ist sie unter modernen Verhältnissen intellektuell geworden. Die Muskelkraft ist in der allgemeinen Wertschätzung gesunken, wie die Handarbeit, in deren Dienst sie steht. Denn über das Fortkommen im Leben entscheidet die Geisteskraft, daher der intellektualistische Zug im modernen Schul- und Erziehungsbetrieb, der überall zur verhängnisvollen Einseitigkeit wird, wo man den Geist ausbildet auf Kosten der Gesundheit. Der Schaden, den geistige Überbürdung notwendig mit sich bringt, ist physiologisch zu begründen, sofern Geistestätigkeit Gehirntätigkeit ist.

Wenn durch ein Übermafs von Arbeit, das man dem Gehirn zumutet, eine aufserordentliche Blutzufuhr zu diesem Organ notwendig wird, sowohl während der Arbeit selbst als während des Schlafs, wo sonst Anämie eintritt, so bedeutet das für alle übrigen Teile des Leibes einen Entzug. Schon ein geringeres Mafs geistiger Überanstrengung — und diese kann nicht als absolute Gröfse bestimmt werden, sondern erklärt sich erst aus ihren individuellen Wirkungen — hat gehemmtes Wachstum und schwächere Körperbildung zur Folge. Die Erscheinung, dafs frühreife Kinder oft plötzlich in ihrem geistigen Fortschritt stocken und die hohen Hoffnungen ihrer Erzieher täuschen, dürfte ihre Erklärung darin finden, dafs bei dauernder und starker Überbürdung in diesem bildsamen Alter übermäfsige Strukturbildung

eintritt und dadurch das Wachstum des Gehirns selbst hemmt. Es ist auch klar, dafs sich eine gesunde und kräftige Körperentwicklung nicht vollziehen kann bei geringem Appetit, bei schlechter Verdauung und schwacher Blutzirkulation, bekannten Folgeerscheinungen geistiger Überanstrengung.

Deshalb ist die erste Forderung an eine gute physische Erziehung eine negative: Sie hat geistiger Überbürdung zu wehren. Das wichtigste Mittel zum Ausgleich aller Ermüdungserscheinungen, der psychischen wie der physischen, ist ohne Zweifel der Schlaf. Wenn jeder, auch der geistig trägste Mensch im Wachen ein Mafs von Gehirntätigkeit entwickelt, welches er nicht dauernd liefern kann, ohne zu Grunde zu gehen (vgl. Kraepelin über geistige Arbeit, p. 20), so mufs es eine der ersten Sorgen der physischen Erziehung sein, dem Kinde genügenden Schlaf unter den gesundesten Bedingungen zu verschaffen. „Der Schlaf ist für den Menschen wichtiger als die Nahrung. Die Nahrung kann ein Mensch einen Monat und länger entbehren; an Schlaflosigkeit würde er schon nach wenigen Tagen zu Grunde gehen. Dieses müssen wir annehmen nach Analogie dessen, was der Tierversuch lehrt, obgleich am Menschen keine Versuche gemacht worden sind.“ Ein hungernder Hund verliert bis zu 50 % seines Körpergewichts, ehe er stirbt; die Schlaflosen hatten nur 5 bis 13 % verloren. Bei hungernden Tieren hat das Hirn nahezu sein normales Gewicht bewahrt, das Hirn ist auf Kosten der übrigen Organe ernährt worden; beim Schlaflosen hat gerade das Hirn am meisten gelitten (vgl. G. von Bunge, Physiologie des Menschen I, 241 f.). Eine Hauptursache unruhigen Schlafes oder auch der Schlaflosigkeit ist ein ungenügender Gebrauch der Muskeln. Daher mufs körperliche Übung notwendig neben der geistigen Arbeit gepflegt werden. — Wie die L. E. H. diesen Forderungen gerecht werden, ergibt sich aus ihrem Tagewerkplan. Es sind neben fünf Stunden geistiger Arbeit und fünf Stunden körperlicher Anstrengung zehn Stunden Schlaf vorgesehen. Die übrige Tageszeit fällt auf Mahlzeiten, Baden, Ruhepausen u. s. w. — Die systematischen Turnübungen genügen den Anforderungen an die Ausbildung des Körpers bei weitem nicht. Ja, die übertriebene Methodisierung der Leibesübungen, wie sie schon durch Pestalozzi bezw. Niederer in Yverdon angebahnt und seither in unserem Schulturnen weiter gepflegt wurde, vernachlässigt geradezu die Hauptsache: die geistige Anregung, die Freude, die solchen Übungen niemals abgehen darf, wenn sie nicht zum abstumpfenden Drill werden sollen.

Auch Pestalozzi hat das anderorts hervorgehoben (Lenzburger

Rede, 135), dafs mit jedem blofs mechanischen Tun die Gefahr geistiger und moralischer Abstumpfung verbunden sei. Damit ist freilich das Programm unvereinbar, welches Pestalozzis „Wochenschrift“ in einem Aufsatz „Über Körperbildung als Einleitung auf den Versuch einer Elementargymnastik in einer Reihenfolge köperlicher Übungen“ (I. Bd., 3. Stück ff.) entwickelt, und das manchem methodischen Lehrgang des Schulturnens als Vorbild gedient zu haben scheint. Nach diesem Programm hätte man, um die richtige Anordnung der Urbewegungen festzustellen, die Fragen zu beantworten: „Was für Bewegungen kann ich mit jedem einzelnen Glied meines Körpers, bei jedem einzelnen Gelenke desselben vornehmen? Nach was für Richtungen können diese Bewegungen stattfinden und in welchen Lagen und Stellungen? Wie können die Bewegungen mehrerer Glieder und mehrerer Gelenke miteinander verbunden werden?“ (ib. 69). „Der Umfang aller möglichen Übungen soll auf jeder Stufe erschöpft werden“ (ib. 64). Damit ist die Elementargymnastik nach einer Bemerkung Th. Wigets (Pestalozzi und Herbart, Jhrb. f. w. Päd. XXIII, 292) in absurde Übertreibungen geraten, „wozu in methodischen Dingen überall die einseitige Berücksichtigung eines Prinzips (hier der elementarischen Bildung und des lückenlosen Fortschreitens) führt“. Wenn wir den Zweck körperlicher Übungen in erster Linie in der Stärkung — (der physischen wie der psychischen) — sehen, so dürfen wir die Wahrheit nicht vergessen, die Herbert Spencer so formuliert: „happiness is the most powerful of tonics.“ Spiele sind daher methodisierten gymnastischen Übungen vorzuziehen. Ihre Bewegung ist vielseitiger und mannigfaltiger, ermüdet weniger und vermeidet eine unproportionale Entwicklung einzelner Muskelpartien, die infolge zu spezieller Übungen eintreten. Der Jugend Bewegungsspiele und Sport verbieten, oder durch mechanisierte Turnerei ersetzen wollen, heifst die natürlichsten und besten Mittel physischer Entwicklung verschmähen.

Die L. E. H. haben bis vor kurzem den Turnunterricht nie anders als im Freien gegeben, und da bestand er zum grofsen Teil in Lauf- und Sprungübungen, auch im Klettern und in Kraftübungen an Reck und Barren. Dazu kamen einige militärische Marschierübungen und — was mit besonderer Liebe gepflegt wurde — die Bewegungsspiele, vor allem das Rugbyfufsballspiel.

Den Mangel an Turnhallen wird man in keiner Erziehungsschule empfinden, wo die ganze Lebensweise so sehr auf Abhärtung hinzielt, und wo der Aufenthalt im Freien so sehr geschätzt wird. An Gewandtheit und Geschmeidigkeit werden die Zöglinge der L. E. H. ohne Zweifel jeden Vergleich mit andern Schülern, die einen durch und durch

methodisierten Turnunterricht genossen haben, aushalten. Kommt es doch gar oft vor, dafs Turner, die an Reck und Barren die halsbrechendsten Kunststücke ausführen, oder in der Turnhalle gewaltige Weitsprünge auf die Kokosmatte tun, in Verlegenheit geraten vor einem zu erklimmenden Felsen oder einem breiten Wassergraben. Die L. E. H. üben das Turnen mit Vorliebe an natürlichen Schwierigkeiten; die Geräte sind nur gelegentliche Hilfsmittel zur Wiederholung. — Wie es scheint, hat die Entwicklung des modernen Turnunterrichts im allgemeinen die Tendenz, sich eher diesem Betrieb zu nähern, als dafs sie fortfährt, das Turnen nach der Schablone übertriebener Kunstübungen zu pflegen. — Der ausgedehnte Sport, wie er in den L. E. H. gepflegt wird, das Wandern, die Radfahrten, der Rudersport, der Eislauf, das Schlittenfahren und der Skilauf, gibt nicht nur dem Schulleben ein besonders frisches Gepräge; er trägt auch wesentlich zu der vorzüglichen, blühenden Gesundheit und Kraft der Zöglinge bei. Freilich dürften z. B. so ausgedehnte Reisen, wie sie das D. L. E. H. im Sommer 1900 ausführte, zu manchem berechtigten Einwurf Anlafs geben; es verhält sich mit den Schulreisen wie mit der Gröfse des Schulgutes: vierzehnhundert Morgen sind erzieherisch nicht wertvoller als nur hundert.

Der Sport als körperliche Übung im Dienste der Erziehung bedarf aber einer notwendigen Ergänzung auf dem Gebiete der Leibesübung selbst: Die Arbeit.

In der Schule von Abbotsholme wie in den D. L. E. H. kommt die Handarbeit neben Spiel und Sport reichlich zur Geltung. Aber da von unverständigen Kritikern auch diese nur als Sport verstanden wurde, — sind es doch zumeist Söhne reicher Familien, die hier den Hobel und die Schaufel führen, — so hat man den Vorwurf erhoben, Abbotsholme und die L. E. H. seien in erster Linie Sportsschulen und dadurch eigentlich zum vornherein von einer ernsten Aufgabe innerhalb eines grofsen, volkserzieherischen Zusammenhangs ausgeschlossen. Glücklicherweise aber ist dieses Urteil völlig unbegründet. Gerade Reddie betont, dafs der moderne Sport reformbedürftig sei, indem er z. B. tadelt, dafs Fufsball nicht mehr Spiel, sondern Geschäft sei, ein Kampf, wo die Kämpfer mit dem einen Auge die Sportszeitung, mit dem andern die Kampfpreise im Match betrachten; wo eine internationale Regulierung der Spiele gemacht werde, statt der individuell an die Verhältnisse angepafsten früherer Zeit. Die „athletic mania“, die zu einer Zeit notwendig und gut gewesen sei, habe ihre Pflicht getan und verfalle jetzt ins Übermafs; der moralische Gewinn verschwinde; Ehrgeiz und brutale Kraft seien ihre modernen Ergebnisse,

und das gerade neben der intellektuellen Überbürdung von seite der Unterrichtsschule (vgl. answers to the Royal commission in Abbotsholme, 157). — Wer endlich auch nur einen Tag aufmerksam der Arbeit in den L. E. H. folgt, oder noch überzeugender — selbst mittut, der wird bald inne werden, dafs hier mehr ist als blofser Sport. Davon legen auch Zeugnis ab die wohlgepflegten Gärten, die ausgedehnten, von den Schülern bebauten Felder, die gefüllten Speicher, die Erzeugnisse der Werkstätten und vieles mehr, nicht zuletzt auch manche ehrlich erworbene Schwiele in einer Knabenhand.

Der erzieherische Wert der physischen Arbeit beruht neben der Bildung gewisser praktischer Fertigkeiten und auch der Erwerbung mancherlei theoretischer Kenntnisse vor allem in der Wissensbildung. Die Arbeit in Garten, Feld und Werkstätte ist die geeignetste Beschäftigung, um das Kind an anhaltendes Aufmerken und ruhige Ausdauer zu gewöhnen, weil dabei jeder Mangel sogleich auffällt. Physische Arbeit ist das sicherste und leichteste Mittel, den Zögling zu disziplinieren, unordentliche oder krankhafte Anwandlungen zu überwinden, den Willen einer festen Zucht zu unterwerfen und an Ordnung zu gewöhnen. Die physische Arbeit stellt somit die Elementarstufe der Willensbildung dar, der als höhere Stufe die Übung der Energie in rein geistiger Arbeit folgen mufs. Dazu kommt, dafs die körperliche Arbeit mehr als alles andere das Gefühl der Freude, des Glücks, der Zufriedenheit verleiht. Vielleicht liegt gerade in diesem Umstande ihre tiefste erzieherische Bedeutung. Auch die intellektuelle Förderung durch die Handarbeit ist nicht zu unterschätzen, wird doch das Kind durch sie genötigt, seine Gedanken auf die Bestandteile und Eigenschaften jedes Arbeitsgegenstandes zu lenken, seine Zusammensetzung, Farbe, Form und Aussehen sowohl im ganzen als in seinen Teilen genau zu beobachten, abzuzählen und auszurechnen. Endlich liegt in dem persönlichen Verhältnis, das sich bei der physischen Arbeit zwischen dem Schüler und dem Lehrer entwickelt, ein Vorteil, der sich auf eine allseitige erzieherische Förderung des Kindes erstreckt. — Nach solchen und ähnlichen Erwägungen dürfte niemand an dem erzieherischen Werte körperlicher Arbeit zweifeln. Es fragt sich nur, ob dieselbe in der Art der Landerziehungsheime im richtigen Mafse zur Geltung komme, vor allem, ob sie zu der geistigen Arbeit ins rechte Verhältnis trete.

Der Tagewerkplan, von dem wir ausgegangen sind, sieht neben ca. 5 Stunden geistiger ca. 5 Stunden körperlicher „Arbeit“ vor. Unter der Voraussetzung, dafs die eine wie die andere in ihrer Art intensiv betrieben werde, wäre das offenbar für den kindlichen Orga-

nismus eine zu grofse Zumutung, und man müfste in dieser Reformschule ebensogut von einer Überbürdung reden, wie in der verpönten Unterrichtsschule alten Systems. Indessen ist nicht zu übersehen, dafs in der Abwechslung der Arbeit schon ein Erholungsmoment liegt, und ferner, dafs in diesen 5 Stunden körperlicher Arbeit auch die gymnastischen Übungen und die Spiele inbegriffen sind. Endlich, dafs die körperliche Arbeit auf eine Zeit verlegt ist, wo die Hauptleistung der geistigen bereits getan ist. Der beste Beweis, dafs der Vorwurf zu grofser Zumutung in physischen Leistungen nicht berechtigt ist, liegt in der blühenden Gesundheit der Zöglinge. Die Blutarmen sind rotwangig und lebhaft geworden, die Neurasthenischen haben sich gekräftigt. „Du reste," sagt Prof. Forel in einem Vortrag über das D. L. E. H., „on commence enfin à comprendre en psychiatrie et en névralogie que ce n'est pas le travail harmonique même considérable qui surmène et rend ‚nerveux', mais que c'est l'unilatéralité du travail combinée à l'alcool, aux longues veillées, aux aberrations sexuelles, et greffée sur des tares héréditaires. Nous avons même institué avec succès le travail physique et intellectuel comme moyen curatif de diverses névroses et psychoses".

Die wissenschaftliche Arbeitsstunde vor dem Abendbrot, nachdem zwei volle Stunden angestrengter, körperlicher Arbeit draufsen oder in der Werkstätte verbracht worden sind, kann nicht gerade als sehr fruchtbar anerkannt werden. Das Gefühl körperlicher Ermüdung pflegt auf die geistige Leistungsfähigkeit nicht günstig einzuwirken. Es wäre von Interesse, in einer Schule wie die L. E. H. während eines längern Zeitraumes neben andern psycho-physischen Experimenten auch exakte Versuche über die Abhängigkeit der geistigen Arbeitskraft von der körperlichen Anstrengung anzustellen. Da dies bisher nicht geschehen ist, kann ich nur ein allgemeines Urteil fällen, wie es die Erfahrung nahegelegt hat. Die Schülerarbeiten (Aufsätze, Einprägen u. s. w.), welche nach einem sehr angestrengten Nachmittag angefertigt wurden, pflegten qualitativ minderwertig zu sein im Vergleich zu den Arbeiten des Vormittags, die im übrigen unter äufserlich völlig gleichen Bedingungen entstanden. Diese Erfahrung, die jeder Lehrer an seinen Kindern machen kann, wird durch wissenschaftliche Experimente bestätigt. Kraepelin sagt (über geistige Arbeit, III. Aufl., 19): „Jedenfalls ist es grundfalsch, körperliche Anstrengungen irgendwie als zweckmäfsige Vorbereitung für geistige Arbeit anzusehen. Ausgedehnte, unter meiner Leitung durchgeführte Versuche haben ergeben, dafs schon ein einfacher ein- bis zweistündiger Spaziergang beim Erwachsenen die geistige Leistungsfähigkeit für

längere Zeit mindestens in demselben Maſse herabsetzen kann, wie etwa einstündiges Addieren. In beschränkterem Umfange gilt das bestimmt schon für weit geringfügigere körperliche Anstrengungen. Schülern und Lehrern ist es bekannt genug, daſs es nach einer durch lebhafte Spiele ausgefüllten gröſsern Pause erst längere Zeit andauert, bevor die nötige Sammlung für geistige Arbeit wieder vorhanden ist. Aus diesen Erfahrungen ergibt sich die Forderung, keinesfalls körperliche Anstrengungen im Lehrplan als Erholungszeiten zu betrachten. Nach den Turnstunden, gymnastischen Übungen, Laufspielen u. dgl. darf an den Schüler für längere Zeit nicht die Anforderung geistiger Tätigkeit gestellt werden."

Als ein Vorzug ist es sicher zu betrachten, daſs die Arbeitsverteilung so vorgenommen ist, daſs der Vormittag in der Hauptsache die geistige, der Nachmittag die körperliche Arbeit umfaſst; denn die geistige Leistungsfähigkeit der meisten Menschen hält sich während des Vormittags am längsten auf einer gewissen Höhe. Die Ermüdungserscheinungen treten zu dieser Tageszeit später ein, als am Abend, wo der Kraftvorrat unseres Gehirns bereits durch die gesamte Tagesarbeit erheblich in Anspruch genommen worden ist (vgl. Kraepelin a. a. O. 20). Rousseau hat in seinem Emile mit Bewunderung auf die alten Römer hingewiesen, von deren Jugend Seneca sagt, sie hätte nichts lernen müssen, wobei sie zum Sitzen gezwungen gewesen wäre. Ohne zu dieser im wörtlichen Sinne verstandenen Praxis zurückkehren zu wollen, wird man doch sagen müssen: Die Schule wird am ehesten den Gesetzen der physischen Entwicklung gerecht, welche den Jungen am wenigsten das Bänkedrücken zumutet. Nach dem Tagwerkplan des L. E. H. hat ein Zögling von den 14 Stunden des Tagewerks überhaupt nur etwa 4 bis 5 Stunden in der Schulbank zu sitzen. — Die moderne Schulhygiene fordert mit gröſstem Nachdruck Verminderung der Arbeitszeit (Kraepelin über g. Arbeit, 22), indem sie vom rein physiologischen Standpunkte aus darauf hinweist, daſs „die Selbsthilfe der Schulkinder, welche mit fortschreitender Ermüdung einfach erschlaffen und teilnahmlos den Unterricht über sich ergehen lassen, nicht genüge, um die Schäden der übermäſsigen Sitzzeit auszugleichen". Vom pädagogischen Standpunkte aus wäre gegen jene Selbsthilfe — die Unaufmerksamkeit — geltend zu machen, „daſs die Erholung von der Arbeit sich nicht durch das Hinterpförtchen der Unaufmerksamkeit in den Lehrgang hineinschleichen sollte, sondern planmäſsig gefördert werden, damit in möglichst kurzer Zeit ein möglichstes hohes Maſs von geistiger Arbeit geleistet werden kann. Das lange ununterbrochene Stillsitzen in der Schule ist heillose Zeit-

vergeudung, wenn nicht dafür Sorge getragen wird, dafs die Kinder mit voller Aufmerksamkeit dem Unterrichte folgen können. In einer halben Stunde scharfer Arbeit auf der Höhe der geistigen Leistungsfähigkeit wird mehr und vor allem Besseres geschafft, als in der doppelten Zeit bei vorgeschrittener Ermüdung. Würde man daher imstande sein, durch geeignete Mafsregeln die Schüler während der Unterrichtszeit im Zustande geistiger Frische zu erhalten, so würde man von ihnen die volle Ausnützung ihrer Arbeitskraft erreichen und damit die Gesamtdauer des Lernens erheblich verringern können" (über g. Arbeit, 24).

Von solchen Betrachtungen aus kommt Kraepelin zu der Forderung von verkürzten Lehrstunden, nach Burgersteins Untersuchungen für 12jährige Schüler von etwa 30 bis 40 Minuten Dauer; ferner von eingeschobenen Erholungspausen, die fortschreitend länger werden, die am zweckmäfsigsten durch leichte, aber nicht anstrengende, mehr körperliche Beschäftigungen, Zeichnen, vielleicht auch Singen, und vor allem durch den nicht hoch genug zu schätzenden Handfertigkeitsunterricht ausgefüllt werden sollten. Der Erziehungsplan der L. E. H. wird solchen Forderungen vollständiger gerecht, als irgend eine andere mir bekannte Schule. Die Praxis ist in ihren Folgen für die physische Entwicklung offenbar glänzend gerechtfertigt. Die Ergebnisse für die intellektuelle Bildung haben wir in einem folgenden Kapitel erst noch zu prüfen.

Zwei wichtige Punkte aus dem Gebiete der physischen Erziehung dürfen wir hier nicht schweigend übergehen: Ernährung und Kleidung; beide liegen ja im Bereich der Erziehungsschule als Internat. Eine richtige Ernährung ist für die physische Entwicklung von grundlegender Bedeutung; die Erziehung mufs daher auch diesem Faktor ihre Aufmerksamkeit schenken. — Es darf wohl als ein Vorzug gelten, wo Kinder so genährt werden, wie es ihrem unverdorbenen, natürlichen Geschmack entspricht. Dieser geht aber nie auf starkgewürzte Speisen, auf Bitteres oder Saures, sondern vielmehr auf das Süfse. Früchte sind eine Lieblingsspeise der Jugend und sollten ihr reichlich geboten werden. Fleisch ist um seines wohlschmeckenden und konzentrierten Nahrungsgehaltes willen kaum zu entbehren, doch darf es nicht den Hauptbestandteil der täglichen Nahrung bilden, sondern soll durch Mehl- und Milchspeisen und allerhand Gemüse ergänzt werden. — Der Speisezettel der L. E. H., den wir in der Darstellung gelegentlich angeführt haben, trägt diesen Forderungen vollauf Rechnung. Er ist einfach und reichlich. Was auf den Tisch gelangt, kommt zum grofsen Teil vom eignen Boden, das Brot, die Früchte,

die Gemüse, ja auch das Fleisch aus den eigenen Herden. Von Milch und Brot kann der Mensch leben; beides steht den Knaben in Fülle zur Verfügung. Was aber eine bedeutsame Neuerung in der Ernährung einer solchen Schule bedeutet, das ist der grundsätzliche Ausschlufs alkoholischer Getränke. Und wer wollte die Schulleitung darum tadeln! Ist es doch eine wissenschaftlich festgestellte Tatsache, welcher Gegner und Anhänger der Abstinenz zustimmen, dafs für den kindlichen Organismus der Alkohol unbedingt schädlich ist. Abgesehen von diesem rein physischen Gesichtspunkte, ist diese Gewöhnung an abstinente Lebensweise auch von hoher sozialer und moralischer Bedeutung.

Die L. E. H. kennen das Kneipwesen, wie es sonst auf Schulen gleicher Stufe vorkommt, nicht. Ohne dafs sie Verbote und Strafen anzuwenden hätten, bringt es ihre ganze Lebensweise mit sich, dafs die Versuchung zum Wirtshaus für ihre Zöglinge gar nicht besteht. Es gilt von der Ernährung wie von allen Mafsregeln der physischen Erziehung: Sie haben nicht nur die Bedeutung, dem Leibe Gesundheit, Stärke, Gewandheit zu verleihen, sondern in ihnen verwirklicht sich auch ein eminent moralischer Zweck: Die Selbstbeherrschung, die in der Unterordnung des blofs sinnlichen Wesens unter das Vernunftgesetz besteht. Auf blofs eingebildete Bedürfnisse darf daher eine gesunde Erziehung keine Rücksicht nehmen.

So mufs in der Kleidung nicht die Mode, sondern vor allem die Rücksicht auf das Notwendige und Praktische — neben dem Schönen — mafsgebend sein. Nichts ist verkehrter, als Knaben zu Sklaven ihrer Kleider zu machen. Man darf sich nicht wundern über zunehmendes Geckentum unter den jungen Männern, wenn in den Knaben der natürliche Trieb sich zu tummeln, zu laufen, sich ungehemmt zu bewegen schon durch alle möglichen Modeartikel eingeschränkt wird: Enge Schuhe, hohe Stehkragen, lange Beinkleider. In den L. E. H. tragen Schüler und Lehrer die praktische Schultracht, die geradezu zur Bewegung reizt. (Flanellhemd mit Flanellkragen, kurze Wollkniehosen und Wolljacke mit Gürtel.) —

Wer immer Vergleiche anstellt zwischen den L. E. H. und andern Internaten, dem fällt die blühende Gesundheit der Jungen und der damit in Zusammenhang stehende frische Geist, der das ganze Leben in den L. E. H. beherrscht, auf. Nicht nur finden sich unter den 100 Zöglingen sehr viele aufserordentlich kräftige und schön gewachsene Gestalten, sondern auch den Kleinern und Schwächern sieht man an, dafs sie in einer Periode des Gedeihens leben. Professor Forel schrieb über seinen Besuch im D. L. E. H. Haubinda (englisch

reproduziert in „The international monthly“, Leipzig 1902): „Ich bin betroffen von dem gesunden Aussehen und von der Befriedigung, welche aus all diesen Kindergesichtern spricht. Nicht ein bleiches Gesicht, nicht eine mürrische, blasierte, bekümmerte oder müde Miene; dagegen ein Konglomerat von Muskeln, von Gesundheit, von Kraft und hinreifsendem Leben, wie ich es sonst nirgends so vereinigt gesehen habe.“

Die Anstaltsberichte wissen von keiner Krankheit zu erzählen; es sei denn von gelegentlichen Verletzungen, die bei der Arbeit, beim Spiel oder Sport geholt worden sind, die aber nichts weiter bedeuten, als ein Stück gesunder Abhärtung. Die L. E. H. halten es in Rücksicht auf Sicherung des Lebens und der gesunden Glieder mit Herbart (Allgem. Päd., I. Buch, 1. cap. II): „Knaben und Jünglinge müssen gewagt werden, um Männer zu werden.“ Und wenn auch ihre Erzieher den gröfsern Teil ihrer Zeit mit den Zöglingen zusammenleben, so wird doch die Tatkraft und das mutige Wagen und die Gewandtheit derselben in keiner Weise beeinträchtigt, wie es Herbart von einer beständigen Aufsicht im Polizistensinne mit Recht befürchtet.

Es wäre falsch und einseitig, das Charakteristische der L. E. H. nur in der besseren körperlichen Erziehung zu sehen. Das Erziehungsheim ist weder eine Sports- und Athletenschule, noch geht es darauf aus, Tischler oder Bauern auszubilden. Die körperliche und praktische Bildung soll vielmehr nur die Grundlage abgeben zu einer harmonischen geistigen Kultur in gesundem Empfinden, frischem, wahrheitsgetreuem Denken, energischem Wollen des Guten, kraftvoller Überwindung eigener Bequemlichkeit und fremden Widerstandes. Das beständige Leben in der freien Natur wirkt befruchtend auch auf das künstlerische und religiöse Gefühl, verleiht ihm urwüchsige Kraft und innere Wahrheit.

III. Die intellektuelle Bildung.

Der unmittelbare Zweck alles Unterrichts ist ein Wissen; die Stufen, über die er dazu gelangt, heifsen Gewinnung der Anschauung und Ableitung der Begriffe. Nun scheint es aber für eine Schule, welche das Hauptgewicht ihrer Tätigkeit auf Erziehung legt, selbstverständlich zu sein, bei dieser Zweckbestimmung des Unterrichts nicht stehen zu bleiben. Auch der Unterricht ist nur ein Erziehungsmittel, und seine Einordnung in den Erziehungsplan, wie die Auswahl seiner Lehrstoffe und die Methode richtet sich nach der Beantwortung der Frage, ob der Mensch dadurch besser oder schlechter werde.

Der Zweck der Schule wird daher mit Unrecht in der Vermittelung einer möglichst grofsen Summe von Kenntnissen gesucht. Die beiden Funktionen des Menschen, Gedächtnis und Verstand, mit denen er dieselben erwirbt, sind ja nur ein kleiner Ausschnitt aus dem menschlichen Seelenleben, und ein Unterricht, der sich nur an Gedächtnis und Verstand wendet, ohne Phantasie, Gefühl und Wille anzusprechen, kann niemals das Ideal der Erziehungsschule sein. Denn Wissen allein ist noch so wenig Tugend, als es ein Laster ist, und der Wert des Menschen liegt nicht in Kenntnissen, sondern in Gesinnungen. Somit bestimmt die Erziehungsschule ihren Unterricht folgerichtig dahin, dafs er im Zögling Gesinnung wecke. Sie kennt nur erziehenden Unterricht im Gegensatz zu jedem andern, der etwa nur ein äufseres praktisches Ziel verfolgt, sei es Erwerb oder Fortkommen des Zöglings.

Ist also die oberste erzieherische Absicht beim Unterricht Gesinnungsbildung, so müssen wir die Frage nach dem Gesinnungsunterricht noch etwas näher ins Auge fassen.

Zum vornherein stellen wir fest, dafs es keine besonderen Stoffe gibt, die als „Gesinnungsstoffe“ von ethisch neutralen ausgeschieden werden müfsten. Allerdings werden Stoffe aus dem Menschenleben stets mächtiger auf das Gemüt wirken, als ein mehr abstrakter Unterricht in Mathematik oder Grammatik. Aber deswegen ist nicht gesagt, dafs bei solchen abstrakteren Disziplinen nur der Verstand zur Übung käme und das Gemüt leer ausgehen müfste. Eben weil Gesinnung nicht in einem Wissen bestehen kann, vermag sie aller Unterricht auch nur indirekt zu erwecken, sofern nämlich Fühlen und Wollen durch seine Wissensvermittelung angeregt werden, und dies kann und soll durch jeden Unterricht mehr oder weniger geschehen, wo nicht, so hat er keine Berechtigung in der Erziehungsschule. Ob Gesinnungsunterricht oder nicht, liegt mehr an der Methode und an dem Lehrer, als an dem Stoffe; Langweiligkeit ist notwendig der Tod der Gesinnungsbildung. Wo Methode oder Stoff derart sind, dafs sie dem Schüler einen Widerwillen einflöfsen, kann von Gesinnungsbildung keine Rede sein, selbst wenn es im Religionsunterricht vorkommen sollte.

Die L. E. H. fordern eine Unterrichtsweise nach streng psychologischem Verfahren, welches das Interesse des Zöglings stets benützt, von der praktischen Übung (im Garten, Werkstätte, vgl. Naturgeschichte, Geometrie) und der Anschauung ausgeht (die Sachen selbst, Modelle, Bilder, Karten u. s. w.). „Es wird so verfahren, dafs der Zögling selbsttätig und freudig am Unterricht teilnimmt, dafs Ge-

sinnung in ihm geweckt wird, dafs er scharf beobachten, denken, beurteilen, vergleichen lernt und einen Wissensstoff erwirbt und gut anzuwenden vermag, wie ihn das moderne und nationale Leben fordert“ (Lietz, Grundsätze).

Es handelt sich bei der intellektuellen Bildung, wie sie die L. E. H. pflegen, nicht um eine neue Methode. Was den Unterricht dieser Schulen von demjenigen anderer unterscheidet, ist der reichere Anschauungs- und Erfahrungskreis, der den Schülern zu Gebote steht, ein Umstand, der durch die Gesamtorganisation der Schule bedingt ist. Damit hängt zusammen der gröfsere Nachdruck, der auf einen modernen Bildungsinhalt gelegt wird, d. h. auf ein Wissen, das den Erscheinungen der Gegenwart gerecht wird, und auf eine stete Wechselwirkung von Schule und Leben, von Theorie und Praxis. Dennoch sind es zwei Grundsätze, die zwar bei anderer Schulorganisation nicht undurchführbar sind, aber doch erst auf dem Boden eines Erziehungsheims und Schulstaates völlig verwirklicht werden können, welche den Unterricht in den L. E. H. auszeichnen.

Der erste derselben ist das Prinzip der Konzentration. Wir dürfen hier wohl darauf verzichten, auf eine Auseinandersetzung mit den verschiedenen Auffassungen, die dieser Begriff in der Geschichte der Didaktik durchgemacht hat, näher einzutreten. Genug, dafs wir die Auffassung klarlegen, welche die L. E. H. vertreten und ihren Wert prüfen. Die Konzentration bezieht sich einerseits auf die Fächer der sprachlich-geschichtlichen Gruppe (Menschenleben), andererseits auf die der naturwissenschaftlich-mathematischen Gruppe (Naturleben). Mit dieser weisen Beschränkung vermeiden die L. E. H. den Irrtum, nach welchem ethischer und realistischer Unterricht in Konzentration treten sollten. Der sogenannte ethische Unterricht ist von dem realistischen unabhängig, so gut wie dieser von jenem. Wohl arbeitet der Realunterricht dem ethischen Unterricht vor, jedoch ohne besondere Rücksicht auf diesen zu nehmen, lediglich seinen eigenen Gesetzen folgend. Die Konzentration im Unterrichte der L. E. H. ist auch weit entfernt von jener unpsychologischen Methode, welche darin besteht, dafs die Stoffauswahl in konzentrischen Kreisen geschieht, so dafs also derselbe Weg mehrmals gemacht wird, um, stets vom gleichen ausgehend, auf jeder folgenden Stufe den Kreis zu erweitern. Diese Methode, welche das logische Schema des Stoffes zum Grundgesetz seines psychischen Aufbaues in der Kinderseele macht, ist der beste Weg zur geisttötenden Langeweile.

Die Konzentration, wie sie die L. E. H. verstehen, erstrebt ein Ineinandergreifen der einzelnen Unterrichtsgebiete im Dienste der

Gesinnungsbildung. Wenn diese Schulen dabei auch nicht so weit gehen, dafs die lektionsplanmäfsige Einteilung in einzelne getrennte Fächer aufgehoben würde, so vermeiden sie doch jene verblüffende Vielseitigkeit eines Lehrplans, auf dem man nebeneinander Geschichte des Mittelalters, Lektüre des Herodot, Geographie von Amerika und deutsche Literatur seit Lessing findet (vgl. Rein, Pädagogik 96).

Die L. E. H. scheuen sich nicht vor einer gewissen Fächerverschmelzung, und wenn sie auch im Stundenplan im Interesse äufserer und innerer Ordnung die Fächertrennung durchführen, so suchen sie doch innerhalb jeder Gruppe des ganzen Unterrichts nach Möglichkeit Einheit herzustellen und in jeder Unterrichtsstunde möglichst viele sich naturgemäfs ergebende Beziehungen zwischen den beiden Hauptgruppen anzuknüpfen. Deswegen wird kein Fach der ihm gebührenden Selbständigkeit beraubt, und keines sinkt zur Dienerin des andern herab. — Ein Beispiel mag noch anschaulicher zeigen, wie die Konzentration hier verstanden und durchgeführt wird. Dr. Lietz sagt im III. Jahrbuch, p. 110: „In Klasse II b umfafst das zu behandelnde Gebiet der Geschichte die Zeit von Friedrich dem Grofsen bis zur Gegenwart. Eine ‚Einheit' in diesem Gebiete bildet das Zeitalter der Freiheitskriege, in das wir mit Droysen die französische Revolution mit einschliefsen. Die Behandlung dieser Zeit durch den deutschen Geschichtslehrer wird unterstützt durch die von seiten des französischen Lehrers im französischen Sprachunterricht und des englischen im englischen Sprachunterricht, sowie durch Lesung von Goethes Hermann und Dorothea im Deutschunterricht. Natürlich wird dies zugleich als selbständiges dichterisches Kunstwerk behandelt. In jeder Klasse wird als ein Stoff des Sprachunterrichts neben andern genommen die Periode der Geschichte des betreffenden Landes (Englands oder Frankreichs), welche der im deutschen Geschichtsunterricht behandelten Periode deutscher Geschichte entspricht."

Der Wert solcher Konzentration dürfte nicht zweifelhaft sein. Ein Unterricht, der darauf ausgeht, im Schüler einen festen Gedankenkreis zu bilden, tut offenbar gut daran, diese Aufgabe von mehr als einer Seite anzufassen. Denn je mannigfaltiger ein Gedanke assoziiert ist, um so sicherer wird er bleibendes geistiges Eigentum, und um so gröfser ist seine Macht. Es ist also ebensowohl ein ethisches Interesse, welches die Konzentration erfordert, nämlich dafs die geistigen Kräfte des Zöglings vor Zersplitterung und Zusammenhanglosigkeit bewahrt bleiben und einheitlich und kraftvoll wirken, als auch ein psychologisches, die Anpassung an die Einheit des menschlichen Be-

wufstseins, welches naturnotwendig das Mannigfaltige, das in dasselbe eintritt, verbindet.

Das Fachlehrersystem ist diesem Prinzip nicht gerade günstig. Je mehr die einzelnen Fächer voneinander getrennt und von verschiedenen Lehrern gelehrt werden, um so schwieriger pflegt die Durchführung der Konzentration zu werden. Das Ideal wäre auch nach dieser Hinsicht der Lehrer, der alles weifs und alles kann, und somit jederzeit aus einem Fache ins andere hinübergreifen könnte, um das Verwandte herbeizuziehen, und die helfenden Vorstellungen im Schüler zu wecken. Auf den untersten Schulstufen ist das noch möglich, schon in der Mittelschule aber nicht mehr durchzuführen. Die L. E. H. versuchen, das Klassenlehrersystem in weitgehendem Mafse beizubehalten; ein Lehrer gibt einer Klasse in so vielen Fächern Unterricht als ihm möglich ist, und ihm bleibt dann auch die besondere Führung der Klasse anvertraut. Das ist eine Praxis, die sowohl im Interesse der Erziehung, als in dem des Unterrichts geübt werden mufs.

Der zweite kennzeichnende Grundsatz ist das Unterrichtsverfahren, das wir entwickelnden Unterricht genannt haben; analytischen Unterricht nennt ihn Herbart. Dieses Verfahren hält streng darauf, dem Schüler nichts zu sagen, was er selber weifs und sagen kann. Nach Herbart sind drei Unterrichtsformen zu unterscheiden: Der blofs darstellende, der analytische und der synthetische Unterricht. Den darstellenden Unterricht bezeichnet er in § 107 seiner pädagogischen Vorlesungen als denjenigen, welcher die Erfahrung nachahme und legt ihn im folgenden als zusammenhängenden Vortrag des Lehrers dar, eine Unterrichtsform, die zwar beschränkt in der Anwendung, dennoch so wirksam sei, dafs sie sorgfältige Übung von seiten des Lehrers verdiene. Wer sie in Gewalt habe, werde am sichersten das Interesse der Schüler gewinnen. Diese Unterrichtsform sucht das L. E. H. zu vermeiden. Lietz sagt ausdrücklich: „Der Erzieher trägt den Stoff nicht oder nur ganz ausnahmsweise vor. Vielmehr entwickelt er ihn mit den Schülern, läfst diese möglichst viel selbst finden“ (2. Jhrb., 26). Der Unterricht in den L. E. H. geht darauf aus, die Vorstellungsmassen in den Köpfen der Kinder zu zerlegen und — einem Rezept Herbarts folgend — „die Aufmerksamkeit in das Kleinere und Kleinste successiv zu vertiefen, um Klarheit und Lauterkeit in alle Vorstellungen zu bringen“ (Herbart, Allgem. Päd., Ausgabe Mann, p. 183).

Nun hat die sokratisierende Methode ohne Zweifel grofse Vorzüge vor dem zusammenhängenden Vortrag. Der Schüler wird durch

sie in beständiger Mitarbeit erhalten, während er dort leicht müfsig sitzt oder mit abschweifenden Gedanken. Der entwickelnde Unterricht hat es auch in seiner Hand, Spannungen und Überraschungen zu erwecken, die der Lehrstunde ein besonders frisches Leben verleihen. Endlich führt gerade er zur richtigen Anwendung des Gelernten, indem er das Neue stets in Verbindung setzt mit dem, was das Kind ohne Zutun des Unterrichts durch die Erfahrung gelernt hat. Erst durch den analytischen Unterricht wird es möglich, dafs Erfahrung und Unterricht die richtige Stellung zueinander einnehmen. — Anderseits ist er aber auch der grofsen Gefahr ausgesetzt, den Stoff zu zerpflücken und damit den ästhetischen Eindruck, der unter Umständen von grofser Wichtigkeit oder das Wichtigste ist, zu zerstören. Auch hier kann indessen keine methodische Vorschrift den Takt des Lehrers ersetzen.

Diesen beiden Grundsätzen, der Konzentration und dem entwickelnden Unterricht, darf als drittes Charakteristikum des Unterrichtsbetriebes in den L. E. H. die ausgiebige Benützung der Anschauung an die Seite gestellt werden. Das Prinzip der Anschauung so verstanden, dafs aller Unterricht von Anschauung ausgehen müsse, enthält gewifs eine grofse pädagogische Wahrheit, die man besonders auf elementaren Stufen nie ungestraft verletzt. Auch ist es vielleicht der häufigste und unheilvollste Fehler im Unterrichten, dafs die Anschauung nicht zu ihrem Rechte kommt, und daher ist es fast überflüssig, auf einen Umstand aufmerksam zu machen, den man unter Umständen zur Verteidigung der Anschauungslosigkeit anführen kann. Gegenüber dem Bestreben, alles durch Anschauung zu lehren, ist nämlich geltend zu machen, dafs es Unterrichtsgebiete gibt, wo der Schüler sich schlechterdings an abstrakte Gedankengänge gewöhnen mufs, und dafs die Fähigkeit zu solchen nicht weniger geübt sein will, als das Anschauen.

Man wird die Unterrichtsweise der L. E. H. im allgemeinen billigen. Eine wichtige Frage aber ist noch unbeantwortet: Wird dieser Unterricht bei seiner eigentümlichen Einordnung in die ganze Erziehung die notwendigen Ziele auch erreichen?

Vielleicht ist es der schwerwiegendste Einwurf, der überhaupt gegen eine Erziehungsweise wie die der L. E. H. erhoben werden kann, die intellektuelle Arbeit werde dabei zu wenig gepflegt; Handarbeit, Spiel und Sport nehme zu breiten Raum ein, um intensives geistiges Studium neben sich zu dulden. Dieser Vorwurf ist auch schon ausgesprochen worden, und man hat zu dessen Begründung z. B. darauf hingewiesen, der Schüler werde nicht gezwungen, etwas

auswendig zu lernen. Es wird in der Tat sehr wenig mechanisch memoriert, und das Wenige, was dem gedächtnismäfsigen Lernen zugemutet wird, ist auf Freiwilligkeit abgestellt. Wird da nicht das Gedächtnis vernachlässigt, das doch im praktischen Leben wie im wissenschaftlichen Studienbetrieb von Bedeutung ist? — Zur Beruhigung dieses Bedenkens teile ich eine Wahrnehmung mit, die ich oft genug konstatieren konnte: Gedichte, welche im Unterricht oder bei einer Vorlesung am Abend den Knaben besonderen Eindruck gemacht haben, werden oft spontan, ohne Veranlassung von seiten des Lehrers, auswendig gelernt. — Auch zeigen ein paar Proben aus dem Schulleben, wie es mit der Gedächtnisübung und Gedächtniskraft der Zöglinge der L. E. H. bestellt ist. — Als wir im Sommer 1900 die Reise nach Frankreich ausführten, wurde der Bericht über die inhaltsreichen fünf Wochen mit anerkennenswerter Vollständigkeit von einem Schüler niedergeschrieben, der sich nur wenige Notizen gemacht hatte (vgl. III. Jhrb.).

An Festabenden, wo die Zöglinge Gedichte vortragen, werden nicht selten Dichtungen, wie Salas y Gomez, Der Kampf mit dem Drachen und andere von ähnlichem Umfang gewählt. Als Professor Forel einmal einen Vortrag über die Ameisen hielt, der unsere Knaben ungemein interessierte, bekam ich eine Reihe von Aufsätzen zu sehen, die eine beinahe wörtliche Reproduktion des Gesagten brachten. Dieselbe Gedächtnisstärke ist auch festzustellen an Hand der Hefte, welche über die Vorlesungen in der Kapelle referieren. — Auf diese Weise wird mit Hilfe des lebendigen Interesses und Verständnisses das Gedächtnis besser geübt, als durch erzwungenes Memorieren widrigen Stoffes. Zudem darf man die für den Unterricht hochwichtige Tatsache nicht vergessen, dafs der gröfste Teil der Memorierarbeit durch das Denken besorgt wird. Es kommt nur darauf an, den zu erwerbenden geistigen Besitz mannigfaltig, denkend zu verarbeiten und logisch zu verknüpfen, so wird das sogenannte mechanische Auswendiglernen, wenn auch nicht überflüssig, so doch von geringerer Bedeutung.

Die übermäfsige Gedächtnisarbeit, welche unsere öffentlichen Schulen im allgemeinen dem kindlichen Gehirn zumuten, ist es gerade, welche am meisten der geistigen Selbständigkeit und Entwicklung der Individualität schadet. Man häuft darin Formeln und Daten an, und darunter leidet die Urteilsfähigkeit, die Phantasie, das Gefühl. Wäre es nicht besser, einen grofsen Teil der Formeln und Daten, die man heute noch in den Schulen auswendig lernt, und die nur Sache des mechanischen Gedächtnisses sind, einfach in gedruckten Enzyklopädien

aufzubewahren, die man bei Bedarf konsultiert? Es ist doch verhältnismäfsig Weniges, was man an solchem Gedächtnismaterial für den täglichen Gebrauch nötig hat, selbst in gelehrten Berufsarten. Die Gedächtniskraft sollte gespart werden für logische Verbindungen, Anschauungen u. s. w., überhaupt für Dinge, die man sich nicht erst absichtlich und mit besonderer Anstrengung einzuprägen nötig hat, sondern durch die Aufmerksamkeit und das natürliche Interesse an ihrem Inhalte zu eigen macht.

Aber selbst wenn sich der Vorwurf, dafs das Gedächtnis zu wenig geübt werde, als unberechtigt herausstellt, — zu all dem bereits Angeführten nimmt das Gedächtnis doch nur eine untergeordnete Stellung in der Rangordnung geistiger Funktionen ein, indem ebensowohl hochbedeutende Männer der Wissenschaft nur über ein schwaches, wie halb Blödsinnige über ein ganz aufserordentlich starkes mechanisches Gedächtnis verfügen können — die Frage bleibt doch in ihrer vollen Bedeutung bestehen: Wird bei einem Schulbetrieb, wie in den L. E. H., der intellektuelle Bildungserwerb nicht vernachlässigt?

Um diese Frage zu beantworten, teilen wir sie nach zwei Gesichtspunkten, der formalen intellektuellen Bildung und der materialen. Unter formaler Bildung verstehe ich eine solche, die in der Übung an einem bestimmten Stoffe eine Fähigkeit so entwickelt, dafs sich diese nun auch an allen andern Stoffen bewährt, d. h. also eine Fähigkeit, die nicht mehr an einen bestimmten Stoff gebunden ist, sondern sich überall geltend machen kann; die materiale Bildung ist der Besitzstand des Wissens. Dafs es eine formale Bildung — entgegen der Behauptung Herbarts, Benekes und anderer — tatsächlich gibt, scheint mir nach den Ausführungen Baerwalds (Theorie der Begabung, Leipzig 1896) erwiesen zu sein. Allerdings nicht in dem Sinne, dafs ein bestimmter Zweig menschlichen Wissens, etwa die alten Sprachen, die Zauberkraft hätten, uns über alle übrigen Zweige aufzuklären und uns der Mühe zu überheben, sie besonders zu studieren. Aber es gibt Begabungen, die nicht ein Wissen und auch nicht eine Fertigkeit sind, obwohl sie in dem dauernden allgemeinen Vorzug eines Könnens bestehen (vgl. Baerwald, Theorie d. B., p. 2). Neben dem Gedächtnis, von dem wir bereits gesprochen haben, wären hier die Beobachtungsgabe, die Begabungen der Vorstellungsbildung, die Kombinationsgabe, die Begabungen des Fühlens (z. B. Sprachgefühle) und des Willens (z. B. Stetigkeit des Denkens) in Betracht zu ziehen. Aber „da die formale Erziehung, d. h. also die Begabungsentwicklung geringere und unsicherere Resultate zeitigt, als man früher annahm,

so wird man sich wohl im allgemeinen an das Prinzip halten müssen, Begabungen nur durch solche Tätigkeiten zu erziehen, welche aufserdem einen Gewinn für Interessen, Wissen und Fertigkeiten abwerfen" (Baerwald, 286). — Ohne auf weitere psychologische Erörterungen einzutreten, ist über die Leistung der L. E. H. für diese formale Bildung einfach zu sagen, dafs, wenn irgendwo die Beobachtungsgabe, die Phantasie, Gefühle und Wille und Vielseitigkeit des Interesses wachgerufen und gebildet werden können, es notwendig in einem Schulleben geschehen mufs, das neben reicher Anschauung auch die Freiheit und Veranlassung zum Tun und Handeln bietet. Wo sollte sich die Beobachtungsgabe sonst üben können, wenn nicht da, wo jeder Tag die Dinge selbst an den Schüler heranbringt, und wo er so mannigfach veranlafst wird, sich mit ihnen abzugeben?! Wenn wir die Aufsätze der Schüler aus den D. L. E. H. durchgehen — (eine Tatsache, die von verschiedenen Lehrern und Besuchern schon oft hervorgehoben worden ist) — so wirken sie durch die Frische der eigenen Beobachtung ebenso anziehend, wie sie vielleicht durch mangelhafte Orthographie und Schrift abstofsen. — In der Pariser Weltausstellung im Sommer 1900 gingen Lehrer und Schüler des D. L. E. H. gewöhnlich zusammen; öfter aber war jedem auch freie Bahn gegeben. Was da alles gesehen und nachher berichtet wurde! Und doch waren die Umstände — aufserordentliche Hitze, Müdigkeit — sehr ungünstig. Die Phantasie kommt zu ihrem vollen Rechte. Ich habe mit Vergnügen zugesehen, wie die Quartaner vom D. L. E. H. Haubinda auf dem grofsen Teiche in selbstgezimmerten Schiffen und Flöfsen die Seeschlacht von Salamis aufführten, oder auch gerne mitgeholfen, wenn die Robinsone ihre Hütten bauten, die einen tief in den Waldboden hinein, unter die Wurzeln der Bäume, die andern hoch in ihre luftigen Kronen. Ich hatte mit einer Klasse Schillers Wilhelm Tell behandelt. Aus eigener Initiative meldeten sich die Schüler zu einer Aufführung wenigstens einzelner Scenen; später führten sie ohne jedes Dazutun eines Lehrers Scenen aus dem Kaufmann von Venedig auf. — An den Debattierabenden, in den Unterrichtsstunden, wo der Schüler stets zu zusammenhängendem Vortrag veranlafst wird, entwickeln sich Rednertalente; jedenfalls sind diese Veranstaltungen für jeden — und mit welcher Freude nehmen die Jungen daran teil! — eine formale Übung von hohem Werte.

Nun aber material, vermittelt eine Schule wie das L. E. H. die für das betreffende Alter und den betreffenden Stand genügenden Kenntnisse? Man könnte die Erziehungsweise dieser Schulen als geradezu ideal anerkennen, und sie dennoch ablehnen auf Grund der

Überlegung: Was hilft uns eine Rückkehr zu Natur und Freiheit, wenn sie unverträglich ist mit dem Stande unserer Zivilisation? Sie mag vielleicht einer vornehmen Liebhaberei entgegenkommen und wenigen, vom Glück Begünstigten, die unser gehetztes Schulsystem verschmähen dürfen, ein viel angenehmeres, fröhlicheres und gesunderes Jugendleben gewähren. Aber wenn Landerziehungsheime den Anforderungen, welche modernes Stadtleben an die intellektuelle Bildung stellt, nicht genügen, so können sie nicht die allgemeine Schule und nicht der Schultypus der Zukunft sein.

Wie wäre der Beweis zu führen, dafs die Schule den modernen Anforderungen an die intellektuelle Bildung in materieller Hinsicht Genüge leiste? — In dem Nachweis einer bestimmten Summe von Kenntnissen bei den Schülern, sagt man, also durch Examen. Nun aber haben die Schüler der L. E. H. sozusagen noch keine staatlichen Examen gemacht. Es haben wohl einige Zöglinge von Abbotsholme ihre Maturitätsprüfung abgelegt, auch ihr Doktordiplom erworben; auch einzelne Schüler der Deutschen Landerziehungsheime sind in die höheren Klassen öffentlicher Schulen übergegangen und haben das Einjährig-Freiwilligenexamen bestanden. Aber was wollen solche Beweise bedeuten! Könnten diese Wenigen nicht ebensogut oder wahrscheinlicher Ausnahmen sein, als dafs sie einen Schlufs auf den allgemeinen Stand der Kenntnisse zuliefsen? Somit wäre der Beweis als vorderhand unerbringlich einfach hinauszuschieben; nach Jahr und Tag wird ihn die Erfahrung sprechen.

Auch mit dem Hinweis auf die Tatsache, dafs für die Schüler der oberen Klassen die physische Arbeit, Spiel und Sport naturgemäfs etwas zurücktritt, und dafür dem wissenschaftlichen Studium mehr Zeit gewidmet wird, ist für die Leistungsfähigkeit noch so wenig etwas bewiesen, als mit dem blofsen Vorwurf der allzustark betonten physischen Bildung etwas dagegen erbracht wird.

Doch gibt es wirklich keinen andern Weg, die Zulänglichkeit der wissenschaftlichen Leistung der L. E. H. zu prüfen, als Examen? Praktisch genommen wohl nicht. Aber auch das Examen könnte ja nicht über das ganze System urteilen, sondern nur über Zufälligkeiten, Begabung und Fleifs der Schüler, Tüchtigkeit der Lehrer u. s. w. Wir müssen also nach allgemeineren Gründen suchen, die für oder gegen den Betrieb der intellektuellen Arbeit im L. E. H. sprechen. Eine Zusammenfassung der Gründe, die dafür geltend zu machen sind, findet sich in den „Erziehungsgrundsätzen“ von Dr. Lietz (V.), und ich glaube, sie hier als vollgültig anführen zu dürfen, ohne mir den Vorwurf der Parteilichkeit oder Voreingenommenheit zuzuziehen, da

sie nach meiner Erfahrung einfach der Wahrheit entsprechen. Nachdem Lietz die Erklärung abgegeben hat, dafs Berechtigungszeugnisse zu erlangen niemals der Zweck einer Erziehungsschule sein könne, fährt er fort: „Folgende Umstände ermöglichen es den Schülern des D. L. E. H. den erforderlichen Prüfungen furchtlos entgegenzusehen: die durch gesundes Leben gewonnene körperliche und geistige Kraft und Frische, die gröfsere Leistungsfähigkeit infolge des Wechsels der Tätigkeiten, die geringe Anzahl der Schüler in den Klassen, die ein Eingehen auf den Einzelnen ermöglicht, die angewandte psychologische Methode beim Unterricht, die Beobachtung und Denken aufserordentlich schärft, Lernen zur Freude macht und alles vermeidet, wodurch es verleidet wird; die Verkürzung der Unterrichtsstunden auf 40 bis 45 Minuten. Dazu der Umstand, dafs der fremdsprachliche Unterricht in der fremden Sprache von Lehrern des Auslandes erteilt, durch die Unterhaltung im Umgang mit diesen und durch Ferienreisen ins Ausland unterstützt wird; die Reichhaltigkeit der Lehrmittel (Bilder, Modelle u. a.) und vor allem der durch die ganze Art unseres Lebens sich ergebende gröfsere sittliche Ernst unserer Schüler, der pflichtgetreu aus freiem Antrieb auch die äufseren Bedingungen zum Erfolg im spätern Leben erfüllen wird. Wir haben unter den Schülern des L. E. H. keinen eigentlich Trägen, keinen, der ohne jedes Interesse ist für sein Schulwerk."

Ist es Schwärmerei, Examenerfolge nicht als mafsgebende Rücksicht für den Unterrichtsbetrieb gelten zu lassen und dieselben nur als Nebenerfolge zu erwarten? Mir scheint es die berechtigtste und wohlbegründetste Überzeugung des Erziehers zu sein; und wenn ein Mann der Theorie wie Kraepelin über die Examen urteilt: „Kein tiefer blickender Examinator wird mehr im Zweifel sein, dafs er durch die Prüfung allein allenfalls einen gewissen Einblick in die Kenntnisse, schwerlich aber ein sicheres Urteil über das Können eines Menschen zu gewinnen vermag" (über geistige Arbeit, p. 7), so darf wohl den Tatsachen, die, abgesehen von Examina, für Erfolge der Unterrichtsweise sprechen, einiges Vertrauen entgegengebracht werden. Und solche Tatsachen sind der wissenschaftliche Geist, der die Schüler beseelt, das Verständnis, das sie auf Grund ihrer Erfahrung komplizierten Erscheinungen des öffentlichen Lebens entgegenbringen, und das vielseitige Interesse. Schüler geben mit Fragen den Mafsstab ihrer geistigen Arbeit. In den heutigen Schulen ist es fast eine seltene Erscheinung, wenn die Schüler zu ihrem Lehrer gehen, um ihn über ein Problem zu befragen, das ihnen im Unterrichte aufgegangen ist. Ihre Arbeit besteht zum grofsen Teil in der Reproduktion des

Gehörten. Es sind die berühmten „Echo“, welche in der Schule oft als die Besten gelten, ohne dafs sie später jemals eine Stimme werden. Im L. E. H. fordert der Erzieher, wenn es nicht aus freiem Antrieb geschieht, die Schüler auf, ihre Bedenken zu äufsern. Zumeist aber bedarf es dessen gar nicht; denn das Verhältnis des Schülers zum Lehrer ist so zutraulich, dafs das lebendige Interesse sich nicht eingeengt fühlt durch die Schranke einer strengen Autorität.

Schliefslich weisen wir noch auf ein Urteil Prof. Forels hin (Die Faktoren des Ich, abgedruckt in der „Zukunft“ von Max. Harden, IX. Jahrg., Nr. 41, p. 64 f.). „Der Irrtum oder die Schwäche der meisten Pädagogen besteht nun darin, dafs sie unfähig sind oder es versäumen, die natürlichen Anlagen des Gehirns und des Körpers der einzelnen Kinder zu studieren und je nachdem zu entwickeln. Man gibt ihnen auch nicht die nötigen Mittel dazu. Die üblichen Schulprogramme nehmen nicht nur vielzuwenig Rücksicht darauf, sondern vernachlässigen so gut wie gänzlich die Hygiene des Gemütes und des Willens, zum gröfsten Teil auch die einer gesunden Körperentwicklung. Schablone und einfältige Ausfüllung des Gehirns mit blöden, starren Gedächtnisbildern, mit dem Memorieren von Dingen, die einfach in Büchern nachzuschlagen wären, daher vom Gehirn nicht mechanisch wiederholt, sondern nur verstanden werden sollten, infizieren die Programme unserer Schulen. Bei dieser Gelegenheit möchte ich auf die musterhaften Institute von Dr. Lietz in Ilsenburg (Harz) und Haubinda (Thüringen) aufmerksam machen, die endlich mit den hergebrachten Unsitten der Pädagogik gebrochen haben und eine neue gesunde Ära anzubahnen versprechen, wenn die Tyrannei des Vorurteils, der Dogmatik, der Mode und der Dummheit diesen edlen Reformkeim nicht noch durch ihre Feindschaft gegen alles Neue und Bahnbrechende ersticken.“

Vielleicht darf man von der Zukunft erwarten, dafs man allgemeiner, als es heute noch geschieht, gröfsern Wert legen wird auf Gesundheit, geweckte Intelligenz, Interesse an der Arbeit, Stärke des Charakters und Liebe zur Schule — als auf Examennoten. Und wenn dann das Maturitätsexamen sich noch so umgestalten sollte, dafs es prüfen würde, was für ein Leben der junge Mann bisher geführt hat und aus was für einem Milieu er hervorgegangen ist, ferner die Art, wie er gelehrt wird, und wie er auf diese Lehren reagiert in und aufser der Schule, so dürfte es sich herausstellen, dafs ein Unterrichtsbetrieb nach Art der L. E. H. bessere Resultate hervorbringt, als irgend eine „Unterrichtsschule“. — Und hier liegt eigentlich der

Kernpunkt der Kritik. Nicht das entscheidet über den Wert der intellektuellen Bildung in den L. E. H., ob sie den Anforderungen moderner Examen genüge oder nicht. Wenn diese Anforderungen selber ungenügend sind, so gibt es einen höhern und bessern Mafsstab: die Bildung für das Leben. Der Beweis der Kraft wird auf der breiteren Basis der Leistungsfähigkeit im Studium und im Beruf erbracht werden. Das Leben selbst wird das Urteil über den Wert fällen, das Leben, welches die Unterschiede der Schulweisheit allmählich ausgleicht und das zur Geltung bringt, was den Wert des Mannes ausmacht.

IV. Die religiös-sittliche Bildung.

Es ist eine bekannte Tatsache, dafs mit dem klarsten und reichsten Wissen die schändlichsten Taten ausgeführt werden, wie sich umgekehrt mit der dürftigsten intellektuellen Bildung die edelsten Handlungsweisen verbinden können. Der Charakter, den wir nun einmal nicht an sich, sondern nur aus der Handlungsweise des Menschen erkennen, mufs also weit mehr durch andere Faktoren bedingt werden, als durch das Wissen. Trotzdem schreiben sehr viele Pädagogen, unter ihnen auch Herbart, dem Intellekt den bedeutendsten Einflufs auf die Bildung des Charakters zu. Eine Schule aber, welche die sittliche Kraft und Gesundheit der Persönlichkeit erstrebt, mufs angesichts der genannten Tatsache andere Hilfsmittel in ihren Dienst nehmen, als nur den Unterricht.

Das beste derselben ist ohne Zweifel ein Schulleben, das gute Gewohnheiten in seinen Zöglingen hervorruft und festigt, also ein Schulleben, welches das Wollen der Zöglinge vielseitig betätigt. „Willensstarke“ Menschen erziehen wird gerade in unsern Tagen oft genug als höchste erzieherische Aufgabe dargestellt. Und doch — was ist starkes Wollen, wenn es nicht zugleich edles Wollen ist! Starker Wille und guter Wille stimmen leider nicht immer überein, und doch ist gerade ihre Übereinstimmung das Wichtigste.

Hier ergibt sich für den Unterricht allerdings eine besondere Aufgabe an der moralischen Bildung. Denn die Art, wie man sich ein Ding vorstellt, das gar oft in Raum und Zeit weit entfernt liegt, ist nicht gleichgültig für die Stärke des Wollens. Es gibt ja niemals ein Wollen an und für sich, sondern immer nur ein Wollen, das auf ein bestimmtes Objekt gerichtet ist. Man will nicht, um zu wollen, sondern um ein bestimmtes Gut zu erreichen. Um aber mein Wollen auf ein solches Gut richten zu können, mufs ich

eine Vorstellung desselben in mir tragen. Je vollkommener diese ist, desto stärker wird sie auf den Willen zu wirken imstande sein. Es ist nicht gleichgültig, ob ich mir die Dinge der Zukunft klar und deutlich oder verschwommen und unbestimmt vorstelle. Nun aber hängt diese Bestimmtheit und Vollständigkeit der Vorstellung in hohem Maſse von der gesamten geistigen Kultur ab, wird also vor allem durch den Unterricht bestimmt.

Wir haben bereits in der Kritik des Unterrichts hervorgehoben, daſs das Moment der Gesinnungsbildung in den L. E. H. auf allen Gebieten stärker betont wird, als es gerade im wissenschaftlichen Charakter der Sache begründet wäre.

Dafür gibt es aber neben dem Unterricht in den verschiedenen Sprachen, in der Mathematik und den Realien nicht noch einen besondern Moralunterricht, wie er z. B. in den französischen Schulen eingeführt ist. Selbst der sogen. Religionsunterricht ist nicht mehr das, was man bisher unter diesem Namen in Schulen verstanden hat. Während in Abbotsholme der Name Religionsunterricht ganz aus dem Stundenplan verschwunden ist, findet sich in dem der D. L. E. H. noch die Bezeichnung „Religionsgeschichte“. Dieser „Religionsunterricht“ soll der allgemeinen Geschichtsstunde entsprechen, sagt Dr. Lietz (III. Jhrb., Unterricht, 124). Er hat „zwar auch“ die Aufgabe, sich an Herz und Willen zu wenden, ist aber wesentlich doch ein Weg zu Wissen und hat also nur indirekt mit der religiös-sittlichen Bildung zu tun.

Bedeutet der Wegfall eines besondern Moral- oder Religionsunterrichts einen Verlust für die ethische Bildung? Wenn er gleichbedeutend wäre mit dem Ausfall jener ewig schönen und wertvollen Stoffe, die man bisher als Privilegium der Religionsstunden angesehen hat, ich erinnere nur an das Bild der Persönlichkeit Jesu, wie es uns aus den Evangelien entgegentritt, oder an Jesu Gleichnisse, seine Bergpredigt, oder an manche Seite aus dem Alten Testament oder den heiligen Schriften anderer Völker, dann allerdings wäre es ein unersetzlicher Verlust. Aber dieser Stoff soll voll zur Geltung kommen und den Unterricht in der Muttersprache und in der Geschichte um ein herrliches Gut bereichern. Im übrigen aber halte ich die Ausschliefsung eigentlicher „Religionsstunden“ aus dem Lehrplan der Schulen vielmehr für einen Gewinn, und zwar im ureigensten Interesse der Religiosität selbst. Das Religiöse kann nicht durch Unterricht mitgeteilt oder geweckt werden. Die sokratische Lehrmethode, die gerade auf dem Gebiete des Religionsunterrichts festen Fuſs gefaſst hat, führt hier nur zu oft zum Gegenteil dessen, was man durch

religiöse Beeinflussung erreichen möchte. Sie sucht zu zerlegen und wieder aufzubauen, wo es besser wäre zu betrachten, zu fühlen und zu schweigen. Nirgends verstimmt die Absichtlichkeit mehr, als in Kunst, Religion und Moral. In einer Schule, wo die „Religion“ in einer besonderen Stunde isoliert wird, begünstigt man „die Religion neben unserem Leben“. Befreien wir das Religiöse von jedem Schulzwang, so wird es die Herzen der Jugend um so empfänglicher finden, und man wird minder Grund zu der Klage haben, dafs die Religion gerade bei denen zurückgehe, denen eine höhere Schulbildung zu teil geworden ist. Das eigentlich Religiöse will indirekt gepflegt werden; es erträgt eine schulmeisterliche Behandlung nicht. Wer es dem Kinde andemonstrieren, verständlich machen, auf Gründe stützen will, der leitet viel eher zur Heuchelei als zur Frömmigkeit. — Daher ist es den L. E. H. als ein grofser Vorzug anzurechnen, wenn ihr Grundsatz „das ganze Leben im L. E. H. dient der religiös-sittlichen Erziehung“ so zu verstehen ist, dafs man diese Bildung der indirekten Wirkung des mannigfaltig bestimmten Schullebens überlasse. Wir hatten denn beispielsweise in der Darstellung des Unterrichts hervorzuheben, dafs derselbe in den verschiedensten Fächern eine stark ausgeprägte moralische Tendenz hat, die überall auf Gesinnungsbildung hinzielt. Es ist sogar einmal, angeregt durch eine Diskussion im Lehrerkollegium über die Stellung des Religionsunterrichts in der Erziehungsschule, der Versuch gemacht worden, jeden Fachunterricht in den Dienst religiöser Erhebung zu stellen. Es wurde z. B. eine Mathematikstunde erteilt, die religiös ausklang in dem Kantschen Gedanken der intelligiblen Freiheit hinter der mathematischen Naturnotwendigkeit; oder eine Deutschstunde, wo der Besuch des Odysseus in der Unterwelt mit mannigfaltigen Assoziationen über die Vorstellungen der Völker, über das Wesen der Seele und ihr Schicksal nach dem Tode Anlafs gab zu der Frage: Wie weit reicht des Menschen Seele? und wo die Knaben — es waren Obertertianer — von den Gedanken an den ewigen Kreislauf der Natur und an den steten Zusammenhang und die Wechselwirkung zwischen ihr und dem Menschen so ergriffen safsen, wie ich sie nie in einer sogenannten Erbauungs- oder auch in einer Religionsstunde gesehen hatte. Man ist allerdings nicht dazu fortgeschritten, dies habituell werden zu lassen. Denn es liegt in der Natur wissenschaftlichen Unterrichts, dafs er dem Sachlichen doch das Hauptgewicht einräumen mufs und nur gelegentlich auf solche Höhepunkte der religiös-sittlichen Betrachtung gelangen darf. Es liegt sogar eine grofse Gefahr in der Tendenz, jeden Unterricht auf Moral hinausgehen zu lassen, oder auch nur das Religiös-Sittliche in

allen Unterrichtsfächern, besonders in Naturwissenschaft und Geschichte besonders zu betonen. Es führt leicht zu einer schiefen Weltauffassung, die nicht mehr unbefangen die Dinge und Menschen kennen zu lernen vermag. Dieser Gefahr unterliegen selbst die besonderen Veranstaltungen zur religiös-sittlichen Erziehung, die „stillen Stunden“ oder Schulandachten, wenn sie über ein gewisses Mafs ausgedehnt werden. Die Selbstbetrachtung und Selbstanalyse, die durch diese Veranstaltungen und noch mehr durch die Tagebücher, wie man sie z. B. von jedem Schüler des D. L. E. H. erwartet, angeregt wird, birgt gerade im Pubertätsalter Gefahren in sich, die nur das kräftige, tätige Leben auf der andern Seite harmlos machen kann.

Die religiös-sittliche Erziehung ist weit weniger Sache eines speziellen Unterrichts oder auch nur spezieller Übungen, als vielmehr der Gesamtorganisation des Lebens. Ist die Art der L. E. H. die richtige?

Man hat ihr zum Vorwurf gemacht, sie sei zu sehr auf das Prinzip der Freiwilligkeit gegründet; man behandle die Knaben wie selbstständige, selbstverantwortliche Männer, es fehle der notwendige autoritäre Zwang, der den jungen Willen unterwirft. — Offenbar sind das Vorwürfe von seiten solcher, die das Verhältnis von Erzieher und Zögling eher in despotischem, als in freundschaftlichem Sinne auffassen. Es sind die Unteroffiziere in der Schulstube, die den herrischen Ton des Exerzierplatzes auch in die Schule tragen, die lieber imponieren wollen, als geliebt werden, und denen ein zerschlagenes und demütiges Herz, das blind gehorcht am besten gefällt. Wenn das zur Charakterbildung gehört, dann allerdings sind die L. E. H. auf Irrwegen. Denn seine Bürger, zu denen Lehrer und Schüler gehören, leben als ältere und jüngere Freunde zusammen; seine Schüler gehören zu den „früh Anerkannten“; seine Erzieher stehen ihnen nicht herrschend, sondern dienend gegenüber. Durch ihre begeisterte Hingabe an den Erzieherberuf, durch ihre Liebe zur Jugend suchen sie sittlich-religiös einzuwirken; nie aber durch äufsern Zwang, d. h. wie die Erziehungsgrundsätze des D. L. E. H. erläutern (8): „Wegfall einer äufserlichen, nicht aus der betreffenden Sache selbst erfolgenden Strafe oder Belohnung, Erziehung durch Einwirkung von Personen und Sachen zu freudiger Pflichterfüllung, unter sorgfältiger Berücksichtigung der Welt im Zögling, sowie der ihn umgebenden Natur.“ — Wenn man das Vorurteil, dafs Moral sich einpredigen lasse, einmal aufgegeben hat, so mufs ihm auch noch das andere folgen, dafs sie sich durch Zucht und Strafen aufzwingen lasse. Denn beide Methoden suchen die Moral auf einem Boden zu erreichen, wo sie nicht ist, nämlich im Intellekt oder im Gedächtnis des Willens. Die Erfahrung

zeigt, dafs es eine aus dem Gemüt des Zöglings hervorgehende spontane Disziplin gibt, die derjenigen des Zwangs hundertmal überlegen ist. Gerade die Freiheit und Freiwilligkeit, die man in den L. E. H. so weitgehend gelten läfst, ist ein Hauptvorzug ihrer Erziehungsweise. Es ist eine im höhern Schulwesen bekannte Tatsache, dafs z. B. knabenhafte Ungezogenheiten unter den Studierenden des Polytechnikums häufiger vorkommen, als bei den Studenten der Universität. Man hat das mit Unrecht in Zusammenhang gebracht mit der den Polytechnikern mangelnden klassischen Bildung. Der Grund liegt viel näher und wird durch die Erfahrung aller praktischen Schulmänner bestätigt: Je mehr Zwang, desto mehr Auflehnung dagegen. Das ist schon bei den Kindern so, nicht erst bei Jünglingen und Männern. Wo aber Herzlichkeit und gegenseitige Achtung das Verhältnis bestimmen, da ergibt sich eine moralische Macht, die eine stärkere und konsequentere Erzieherin ist, als aller Zwang des Schultyrannen. — Mir war es als Lehrer am D. L. E. H. stets von besonderem Interesse, das Verhalten der Neuangekommenen während der Freizeit zu beobachten. Wie oft sah ich so einen Neuling bei dieser Gelegenheit, wo ihn die geregelte Schulordnung mehr oder weniger im Stiche liefs, in den ersten Tagen verwundert dem Leben zusehen; er wagte nicht, daran teilzunehmen, vielleicht aus natürlicher Scheu vor dem Ungewohnten, in vielen Fällen aber deshalb, weil er erst auf Befehle wartete. Statt dessen trat nur das Beispiel an ihn heran. Aber der Anblick der individuell ausgeprägten Selbständigkeit in Tun und Lassen — der eine badet sich, der andere legt sich unter einen Baum zum Lesen, ein dritter baut an seinem Waldhäuschen, ein vierter an seinem Garten, ein fünfter und sechster diskutieren miteinander oder schliefsen sich einem Lehrer zu einem Spaziergang an, andere machen eine kleine Radfahrt oder arbeiten in der Werkstätte u. s. w. — der Anblick all dieses Lebens reifst mit fort. Die Freiwilligkeit, an die überall appelliert wird, selbst in der Ausarbeitung der Schulaufgaben, in der Teilnahme an körperlichen Übungen, an Wanderungen, Bad und Spielen, ist in hohem Mafse geeignet, einen freien, stolzen Zug in dem werdenden Charakter zu entwickeln. Man spürt es den so erzogenen Knaben an, dafs sie männlicher, selbständiger in Worten und Taten sind, als die Zöglinge der Schultyrannis. Es ist bezeichnend, dafs im D. L. E. H. noch nie ein Schüler für unverbesserlich erklärt worden ist; und wer etwa sagen wollte, das sei von einer Privatschule, die aus dem Gelde lebt, das ihre Zöglinge bringen, sehr begreiflich, der würde damit nur seine totale Unkenntnis des L. E. H. und seiner volkserzieherischen Bestrebungen oder eine

niedrige Gesinnung verraten, die nicht imstande ist, das Grofse und Gute auch frei anzuerkennen.

Das moralische Niveau der Schüler steht denn auch auf einer Höhe, wie man es in Schulen selten, am allerwenigsten in Internaten trifft. Schlechte Elemente können einfach nicht aufkommen. Sie werden durch den Gesamtgeist genötigt, wenigstens der Form nach dem guten Beispiele zu folgen, sonst setzen sie sich der allgemeinen Verachtung aus. Hier ein kleines Beispiel: Die Knaben meiner Klasse hatten mir ihre Aufsätze abgegeben. Nachdem ich die Klasse verlassen, entsteht im Zimmer ein ungewohnter Lärm. Ich trete ein; die Knaben stehen im Halbkreise um eine Exekution, die von einem Schüler mit derben Handschlägen an einem auf den Bauch gelegten zappelnden Kameraden ausgeführt wird. Beim Eintritt des Lehrers wird es still, aber nur um den Exekutor furchtlos und offen unter sichtbarer Beistimmung der Klasse erzählen zu lassen: Der Gemafsregelte hätte mir einen Aufsatz als seine eigene Arbeit abgegeben, den er einem älteren Schüler abgeschrieben habe. Sie hätten ihn vor der Stunde aufgefordert, mir den Betrug zu gestehen; er habe es nicht getan, nun hätten sie ihm eine Strafe erteilt. — Ich bin kein Verteidiger der Lynchjustiz, in der Schule sowenig als im Volk der Erwachsenen. Aber in diesem Falle vergafs ich sie zu tadeln. — Ein Knabe, der überhaupt einige gute moralische Anlagen hat, findet hier alles, was sie zur Kraft entfaltet. Es ist die schlichte Wahrheit, was ein Schüler des D. L. E. H. seinen Eltern schrieb: „Man hat hier keine schlechten Gedanken; man denkt an andere Dinge; und dann ist man zu müde und zufrieden, sich niederzulegen und zu schlafen! Und dann fafst uns der Direktor immer von der guten Seite.“ — In dieser Schule steht also die Ermüdung im Dienste der moralischen Erziehung; es gibt jedoch eine andere Ermüdung, die auf den Schulen, wo Überbürdung herrscht, nur zu bekannt ist, eine Ermüdung, welche der gesunden Moral schweren Schaden zufügt, weil sie in einer chronischen, nervösen Erschöpfung besteht, während die Müdigkeit, die sich der Knabe im L. E. H. holt, von jener gesunden Art ist, die sich durch einen tiefen Schlaf vollständig hebt.

Der Wert der physischen Arbeit im Dienste der moralischen Bildung steht über allem Zweifel erhaben. Es ist der Mangel solcher Beschäftigung, welcher das sittliche Niveau der Internate herabdrückt, und sie gar oft zu Brutstätten sittlicher Verirrungen macht. Durch die physische Arbeit — und welche Art derselben wäre gesünder, als die in Feld und Garten — lernt sich auch am besten Ausdauer des Willens und Geduld; und wie Natorp sagt (Religion innerhalb der

Grenzen der Humanität, p. 9 f.), „gibt der tägliche Umgang mit dem, was noch nie gelogen: dem Naturgesetz, die erste und festeste Grundlage des Wahrheitsgewissens, des Nervs aller Sittlichkeit. Auch Reinheit, Gesundheit des Genieſsens ist Ausfluſs des edelsten Gehorsams, des gegen das Naturgebot, das durch nichts, so wie durch Arbeit uns lieb und vertraut wird. Wahrheit, Kraft und Reinheit des Wollens aber, das ist wohl schon der Inbegriff der Sittlichkeit, soweit sie auf das Individuum Bezug hat.“ Die Arbeitsgemeinschaft, die ursprünglichste und notwendigste aller Gemeinschaften, ist es auch, welche die Gerechtigkeit lehrt. Mit Recht ruft Natorp (a. a. O., p. 10) den empfindsamen Gemütern, in welchen heute vielfach die Sehnsucht erwacht nach etwas, das über alles Trennende hinweg den Menschen dem Menschen vereine: „Arbeitet, ihr Redlichen, und schaffet mit euren Händen etwas Gutes, so werdet ihr bald erfahren, wie alles Trennende dahinfällt und jeder, der selbst arbeitet, euch in freudigem Zutrauen die Hand reicht.“

Man hat den L. E. H. auch vorgeworfen, ihre Schüler stehen zu wenig unter „Aufsicht“; man traue ihnen zuviel zu; die Freiheit der Jungen gehe so weit, daſs es dem Auge des Lehrers nicht möglich sei, ihnen zu folgen. Dabei weist man hin auf die tagelangen, selbständigen Reisen der Knaben, ja auf die Arbeitsstunde, wo die Schulaufgaben ohne Aufsicht eines Lehrers gemacht werden. Solche Freiheit sei verfrüht, sie erziehe nicht zum Gehorsam, sondern zur Anarchie, und müsse notwendig allerhand Roheiten mit sich bringen, die eine strengere Aufsicht vermeiden würde.

Genau das Gegenteil ist wahr. Indem das L. E. H. seinen Zöglingen eine Lehrzeit der Freiheit bietet, hebt es den schroffen Übergang von der verhaſsten Zucht der Schule zur Freiheit des akademischen Lebens auf, der nur zu oft Anlaſs wird zu den bedenklichsten Ausschreitungen. Die Bürger des L. E. H. haben in gut republikanischer Weise sich selbst regieren gelernt. Und dazu werden jene Einwürfe noch durch eine andere Tatsache widerlegt. Wohl fällt die polizeimäſsige Aufsicht von seiten des Lehrers dahin — zum groſsen Segen des erzieherischen Gesamtgeistes. Aber sie wird durch etwas Wertvolleres ersetzt: 1. durch den freundschaftlichen Umgang zwischen Lehrern und Schülern; 2. durch die Mitarbeit der besten Schüler, der Präfekten. Zu solchen wählt man die reifsten, charaktertüchtigsten Knaben; sie sind die Vertrauten der Lehrer, ohne deshalb aufzuhören, die Kameraden ihrer Mitschüler zu sein. Wie die Erfahrung gezeigt hat, gelingt es durch diese beiden Mittel, der Schule einen so guten moralischen Geist zu sichern, wie ich ihn niemals unter „Aufsicht“ gefunden habe.

Ein für Internate ganz besonders wichtiger Punkt der moralischen Erziehung ist die sexuelle Frage. Reinheit in dem spezifischen Sinn, den man diesem Begriff in Beziehung zum Geschlechtsleben gibt, ist ein Ideal, dessen Verwirklichung man nicht zuerst in Internaten suchen wird. Seit G. Salzmann sein Büchlein „Über die heimlichen Sünden der Jugend“ geschrieben hat, ist mehr als ein Jahrhundert vergangen, seine Predigt aber ist darum noch nicht ziellos geworden, wenn sie auch in manchen ihrer Ausführungen nicht mehr zeitgemäfs erscheint. Als bewährte Mittel zur Bekämpfung jenes Übels hat der erfahrene Erzieher empfohlen: Tätigkeit, sorgfältige Aufsicht, hartes Lager, frühes Aufstehen und einfache Kost, Bewahrung vor unlauterem Umgang und vor Einsamkeit. Dazu kommt dann noch seine Forderung, die Kinder über den Zeugungsprozefs aufzuklären, die übrigens schon im Basedowschen Institute durchgeführt worden war. — Den letzten Vorschlag vielleicht ausgenommen, werden wohl all diese Forderungen noch heute die Billigung der Ärzte und Erzieher finden. Was die Aufklärung über die geschlechtlichen Vorgänge betrifft, so wird man, falls sie überhaupt zulässig erscheint, nicht die Praxis der Philanthropisten befolgen, die besondere, lehrplanmäfsig festgesetzte Lektionen daraus machten, sondern viel eher so verfahren, wie es Madame Pieczinska in ihrem Buche: L'école de la pureté (Paris 1900), oder Professor Heim in seinem Vortrage: „Das Geschlechtsleben der Menschen“ (Zürich 1900), empfehlen: Antwort bei Gelegenheit einer vom Kinde aufgeworfenen ernsten Frage oder bei anderer besonderer Veranlassung. Indessen wird das stets mehr Sache der Eltern als der Lehrer sein und wird namentlich in unsern öffentlichen Schulen für den Lehrer kaum je in Frage kommen. Ganz anders in einem Erziehungsheim, wo zwischen Lehrer und Schüler das Vertrauen von ältern und jüngern Freunden das herrschende Verhältnis ist und die Erzieher sozusagen Elternstelle vertreten. Da kommt der Lehrer allerdings etwa in den Fall, Aufklärung zu geben; und verfehlt würde es da in den meisten Fällen sein, wenn er das Vertrauen des Zöglings mit Ausflüchten hinhalten wollte. Die Praxis der L. E. H. geht hier ihren eigenen Weg, der unvermerkt um die Klippe herumführt, an der bei dieser Gelegenheit der pädagogische Takt oft genug scheitert. Weder Unterricht noch gelegentliche Besprechungen, Beobachtungen aus dem Naturleben u. s. w. weichen Fragen des Geschlechtslebens aus, wo sich solche darbieten, sondern sprechen davon als von etwas Selbstverständlichem, wie von einem andern Naturgeschehen. Vor allem wird jede Heimlichtuerei vermieden. Dies geht so weit, dafs z. B. die Knaben ohne Badekleider baden. Der

moderne Kulturmensch mag sich zunächst daran stofsen; die Erfahrung aber hat gezeigt, dafs diese Praxis wesentlich dazu beiträgt, die sittliche Unbefangenheit zu sichern. Ich habe niemals weder beim Bade noch in den Schlafzimmern das geringste unziemliche Wort gehört; der Anblick der Nacktheit, an den sich der Knabe von frühem Alter an gewöhnt hat, ist für den Unverdorbenen ohne jedes Bedenken. Die teilweise Verhüllung wäre im Gegenteil eine Aufforderung zu Gedanken und Bemerkungen, die in keinem Falle zur sittlichen Kräftigung beitragen könnten. Der spartanische Zug endlich, der durch die ganze Lebensweise der L. E. H. geht, die Abhärtung, die reichliche physische Betätigung in Arbeit und Sport, die psychische Beeinflussung durch Kunst und Unterricht im Geiste edler Reinheit bedingen gerade auf dem Gebiete der geschlechtlichen Sittlichkeit eine reine Innen- und Umwelt, welche die Grundlage wird zu edler Entfaltung aller andern menschlichen Kräfte.

Den Nachdruck, der überall auf die Willensbildung gelegt wird, kann man geradezu als Charakteristikum aller erzieherischen Mafsnahmen in den L. E. H. bezeichnen. Die Zeugnisse, welche den Schülern des D. L. E. H. jedes Trimester ausgestellt werden, sind ein weiterer Beleg dafür. Diese Zeugnisse zerfallen in drei Hauptabteilungen:

I. Leibliches Ergebnis und äufsere Führung.
II. Sittlich-religiöses Ergebnis.
III. Geistiges Ergebnis.

Die Noten werden erteilt:

I dem Können stets und völlig entsprechend,
II „ „ meist und ziemlich entsprechend,
III „ „ selten und wenig entsprechend,
IV „ „ nie entsprechend.

Schon bei der Beurteilung der physischen Leistungen, wie Wandern, Laufen, Schwimmen, Radfahren, Spielen, Ringen, Turnen, wird der doppelte Gesichtspunkt festgehalten: Verhältnis zum Können und Verhältnis zur normalen Leistung. In der zweiten Hauptgruppe wird Pflichterfüllung und Verhalten gegen Mitschüler, Lehrer, andere und sich selbst beurteilt; ferner Wahrhaftigkeit, Pflichtgefühl, Treue in der Verwaltung eigenen und anvertrauten Gutes, Gemeinschaftsgefühl und Hingebung. In der dritten Gruppe endlich wird das Ergebnis festgestellt nach Wollen, Können und Erfolg, der letztere wiederum nach seinem Verhältnis zu Begabung und normaler Leistung.

Diese Zeugnisse, so sehr wir in ihnen das verdienstliche Bestreben anerkennen, dem Zögling vielseitig gerecht zu werden, leiden doch an einem grofsen Fehler. Die Analyse des Zöglings, wie sie hier durchgeführt ist, erweckt durch ihren Umfang die Meinung, als wäre damit nun wirklich ein zuverlässiges Urteil über seine Persönlichkeit gegeben, während sie doch bei viel zu komplizierten Erscheinungen (Stärke des sittlich-religiösen Gefühls, Verständnisses, Willens oder der Pflichterfüllung gegen sich selbst u. s. w.) stehen bleibt, um dieselben exakt messen zu können, ja, um auch nur ein Urteil abgeben zu können, dessen der Lehrer einigermafsen sicher wäre, oder welches durch das Selbstbewufstsein des Zöglings nicht Lügen gestraft würde; beides gleich bedenklich für das erzieherische Verhältnis. Mir scheint, als müsse sich in der Seele eines gesunden Jungen etwas dagegen aufbäumen, wenn ihm das zahlenmäfsige Urteil über solche Tatsachen seines Innenlebens vorgehalten werden. Es ist ein gewalttätiges Eindringen in das Heiligtum der Kindesseele; und die Zahlen, in denen das Kind seine intimsten Seelenvorgänge — wahr oder falsch — beurteilt sieht, sind eine Profanierung. Vielleicht wird die experimentelle Pädagogik einmal ein Schema zu einem Zeugnis aufstellen, das exaktere Messungen gestattet; Ansätze dazu zeigen ja auch bereits die Zeugnisse der D. L. E. H., besonders in der ersten Gruppe, wo das leibliche Ergebnis detailliert festgestellt wird. Die Aufnahme solcher Gesichtspunkte, die auch das physische Leben und die praktische Arbeit neben dem sittlichen und rein intellektuellen in Betracht ziehen, ist gewifs ein erfreuliches Zeichen hoher Auffassung und rationeller Durchführung der Erziehung.

Schliefslich dürfte zur Kritik der ganzen Erziehungsweise der L. E. H. noch das Urteil von Interesse sein, welches die Eltern der Zöglinge des D. L. E. H., die sich zu Pfingsten 1900 in Ilsenburg versammelten, in einer Denkschrift niedergelegt haben. (Redigiert von Dr. Barth, R. M. und Herausgeber der „Nation“.) Es heifst darin:

„Insbesondere machen sich die körperliche und geistige Frische der Knaben, ihr frohes, bei aller Freiheit gesittetes und freundliches Benehmen untereinander, ihre kameradschaftliche Anhänglichkeit an die Lehrer, der Eifer, den sie durchweg der geistigen Arbeit wie den körperlichen Übungen widmen, in angenehmster Weise bemerkbar. Die ganze Anstalt bietet ein Bild vollster körperlicher und geistiger Gesundheit. Die günstige Einwirkung dieser Erziehungsweise auf die Charakterentwicklung der Knaben ist für uns Angehörige der Zöglinge keinem Zweifel ausgesetzt.

Was sodann die eigentlichen Lernergebnisse anlangt, so sind wir überzeugt, dafs die streng durchgeführte Unterrichtsweise, vom wirklichen Leben ausgehend, dem Zögling durch Anregung seines eigenen Nachdenkens allmählich seine Schulkenntnisse beizubringen, die ihn befähigen sollen, seine geistigen Kräfte später selbständig weiter zu entwickeln, sich von Jahr zu Jahr fruchtbarer erweisen wird.

Die Erfahrungen, die ein jeder von uns mit den ihm nahe stehenden Knaben bisher gemacht hat, berechtigen uns zu dieser Hoffnung. — Wir haben daher den lebhaften Wunsch, dafs das D. L. E. H. bei Ilsenburg am Harz in seiner Entwicklung nicht aufgehalten, sondern gefördert wird, und indem wir Herrn Dr. Lietz und seinen Mitarbeitern für die Hingabe an ihr Erziehungswerk unsern wärmsten Dank sagen, erklären wir uns bereit, ihn auch ferner bei der Durchführung seiner wichtigen, auch als Vorbild für unser ganzes nationales Erziehungswesen bedeutsamen Aufgabe in jeder Weise zu unterstützen.“

C.

Die Nutzbarkeit der Landerziehungsheime für das öffentliche Erziehungswesen.

Man möchte glauben, das Studium des Schultypus der L. E. H. hätte für uns nur ein akademisches Interesse, wenn nicht auch noch gezeigt würde, wie sehr er modernen Bedürfnissen entgegenkommt und von eminent praktischer Bedeutung werden kann.

Die Zeit, wo die gewöhnlichen Examen, die nur eine Summe von Kenntnissen konstatieren, die Eingangstüre zu den erfolgreichsten Berufsarten waren, ist bereits vorüber. In allen Berufen, die den Charakter eines Amtes tragen, ja, auch bei den freien Gewerben, soweit der Zutritt nur durch Examen zu erlangen ist (Ärzte!), finden sich hundert Kandidaten für eine Stelle. So hat man notgedrungen die Examen immer höher geschraubt, um eine „Auslese" stattfinden zu lassen. Damit sind aber auch die Schulprogramme immer stärker belastet worden, und die Überbürdung macht sich verhängnisvoll unter der Schuljugend geltend. Daher beginnen einsichtige Eltern bereits weit mehr als noch vor wenigen Jahrzehnten mit Respekt von den unabhängigen Berufsarten zu denken, sie meinen nicht mehr, ihre Söhne seien als Verwaltungsbeamte, Lehrer an öffentlichen Schulen oder in irgend welchem Amte höhergestellt, denn als selbständige Landwirte, Kaufleute, Gewerbetreibende u. s. w. Für die unabhängigen Berufsarten aber sind unsere Schulen im allgemeinen eine schlechte Vorbereitung; denn gerade die Eigenschaften, welche in erster Linie den Erfolg in solcher Laufbahn sichern, die Selbständigkeit und Initiative, die in einem gesunden Körper und denkgeübten Geiste das beste Werkzeug finden, entwickeln unsere Schulen wenig. — Auch unter den sogen. gelehrten Berufsarten macht sich, wie vielfach konstatiert worden ist, ein Vergleich zu frühern Perioden ein auffallender Mangel an ausgeprägten, selbständigen Persönlichkeiten geltend. Universitätsprofessoren versichern, dafs es z. B. zu den Ausnahmen ge-

höre, wenn ein Student, der im Laboratorium arbeitet, auf eine eigene Idee kommt, wo es gilt, einen Versuch anzuordnen oder ein bestimmtes Ziel zu verfolgen. Sie können recht gut nachahmen, was vorgemacht worden ist, und ausführen, was ihnen aufgetragen wurde, — nur von Eigenem haben sie wenig hinzuzutun.

Ist der Schluſs zu gewagt, wenn man für solche und ähnliche Erscheinungen (vgl. „Was leistet die Mittelschule?“ in der Mittelschulenquête der „Wage“, redigiert v. Dr. R. Scheu, Wien 1898) die Erziehung wenigstens mitverantwortlich macht? Ich trete hier auf einen Beweis nicht ein; wichtiger erscheint mir, auf die bereits erkannte Tatsache zurückzuweisen, daſs eine Erziehungsschule im Sinne der L. E. H. in kraftvoller Weise solcher Unselbständigkeit entgegenarbeitet und junge Männer erzieht, welche der ihrer wartenden Aufgaben gewachsen sind. Daher ist die Frage, wie weit die L. E. H. allgemeiner nutzbar gemacht werden könnten, wohl wert, noch besonders ins Auge gefaſst zu werden. Es wäre ja in der Geschichte der Pädagogik auch nicht das erste Mal, daſs Privatanstalten von bestimmendem Einfluſs auf die Gestaltung der öffentlichen Erziehung geworden sind. Die Schulen der Philanthropisten, die Anstalten eines Fellenberg, Wehrli und Pestalozzi, eines Fröbel und so vieler anderer sind Beweise dafür. Unsere allgemeine Volksschule, die Waisenanstalten, die Kindergärten, die Lehrerbildung danken der kraftvollen Privatinitiative solcher Männer, wenn nicht ihr Dasein, doch vom Besten ihres Wesens. Die Privatschule ist das gegebene Feld pädagogischer Experimente; wenn durch ihre Versuche erst der Wert einer neuen Praxis erwiesen ist, dann kann auch der Staat ohne Gefährde nachfolgen und sich die neuen Grundsätze und Einrichtungen zu eigen machen.

Im vorliegenden Falle würde es sich im wesentlichen um die Verwirklichung folgender Punkte handeln, in denen wir die Grundgedanken der L. E. H. zusammenfassen:

1. Ein Schulleben im Dienste der Charakterbildung, das keine Seite in der Natur des Knaben unentwickelt läſst, dessen Nerv vielseitige Betätigung unter gesunden und schönen Lebensbedingungen ist, wozu das Landleben eine Hauptbedingung bildet.

2. Ein Unterricht, der nach Lehrplan und praktischer Ausführung den psychologischen Gesetzen der Kindesnatur entspricht.

3. Handarbeit, die nicht nur technische Geschicklichkeit erzeugt, sondern ebensowohl der kräftigen physischen Entwicklung wie der geistigen Kultur dient, ja geradezu Grundlage und Ausgangspunkt derselben bildet.

4. Hygiene in Nahrung, Kleidung, Wohnung, Beschäftigung, Reduktion der einseitigen Gehirnarbeit, Leben im Freien.

Wir versuchen nun im folgenden mehr in andeutenden Strichen, als in genauer Ausführung des Einzelnen zu zeigen, inwiefern diese Gedanken im öffentlichen Erziehungswesen verwirklicht werden könnten, und zwar 1. in der Volksschule und 2. in der Mittelschule; in einem 3. Abschnitt endlich fragen wir noch besonders nach ihrer Bedeutung für die Lehrerbildung.

I. Wie wären für eine allgemeine Volksschule die wichtigsten Ideen der L. E. H. fruchtbar zu machen?

Die Volksschule ist den Idealen und praktisch-pädagogischen Leistungen eines Salzmann, Pestalozzi, Herbart, Fröbel und anderer verhältnismäfsig näher gekommen als andere Schulstufen. Aber auch sie ist zurückgeblieben, soweit sie lediglich Unterrichtsanstalt blieb oder geworden ist.

Es hat daher auch nicht an Reformvorschlägen gefehlt, und vielleicht hat H. Wigge (Pädagog. Monatsblatt, Leipzig, Heft 4, 1898) nicht Unrecht, wenn er die in Abbotsholme und in den Landerziehungsheimen verwirklichten Ideale „Reformgedanken der deutschen Volksschulpädagogen übertragen auf das höhere Schulwesen“ nennt. Derselbe pädagogische Schriftsteller, der „Emlohstobba“ und später das D. L. E. H. von Lietz so warm begrüfste, beruft sich darauf, dafs es dieselben Prinzipien seien, auf welche er und P. Martin theoretisch eine Volksschule gegründet hätten: „In der uns vorschwebenden Schule widmet sich der Lehrer den Kindern den ganzen Tag. Beobachtungen im Freien, Spaziergänge und Ausflüge können sich über den ganzen Nachmittag ausdehnen, ja, selbst den Abend und die frühen Morgenstunden in Anspruch nehmen. Zwei Nachmittage werden ganz besonders zum Baden, zum Spielen, zu körperlichen Übungen und körperlichen Beschäftigungen ausgenutzt. Und wenn der Lehrer einmal an einem Tage zehn Stunden im Kreise der Kinder verweilen mufs seine Arbeit ist nur scheinbar eine gröfsere, denn von den zehn hat er sicherlich die meisten in Gottes freier Natur zugebracht, und das reibt die Kräfte nicht auf, sondern hält Geist und Körper jung und frisch.“

Es wäre eine ungerechtfertigte Forderung, die gesamte Jugend müsse in Landerziehungsheimen erzogen werden; sie wäre für die Kinder der Volksschule so wenig allgemein durchführbar, als sie für die Jugend der Dörfer und kleinen Städte notwendig ist. Aber die Organisation der Landerziehungsheime mufs allerdings Einflufs gewinnen auf die allgemeine Volksschule zu Stadt und Land, wenn sie eine Erziehungs- und nicht nur eine Unterrichtsanstalt sein soll.

Die erste Forderung der L. E. H. wäre: Hinaus aufs Land! Die Stadt ist nicht der Ort zu gesunder Jugenderziehung. Die Bewegungsfreiheit ist notgedrungen zu sehr beschränkt, die sittlichen Gefahren sind zu zahlreich und die Gesamtheit der Lebensbedingungen der kindlichen Natur weit weniger angemessen, als das Landleben. Man baut heute noch immer Schulpaläste mitten in die Städte hinein. Wenn ein bekiester Spielplatz von einigen hundert Quadratmetern dazu zu haben ist, glaubt man dem Bewegungsdrang der Jugend genug getan zu haben. Man vergleiche den Eindruck einer Knabenschar, die sich in einem solchen eingehegten Platze drängt mit dem, den wir von einer andern Schar gewinnen, die sich auf einem weiten, herrlichen Schulgut frei herumtreibt! Während hier ein regelrechtes Spiel sich ungestört entfaltet, ohne viel Geschrei und ohne Streit, geht es auf dem engen Platze nicht ab ohne Reibereien, Drängen und Stoßen. Während im Schulhof so viele mit bleichen Gesichtern müßig in den Ecken stehen, ihr Brot und ihren Apfel verzehrend, reizt die Mannigfaltigkeit der Schullandschaft zu allerhand Tätigkeit. Die Knaben besuchen die Haustiere, sehen im Garten nach, ob ihre Pflanzen gedeihen, sie eilen an den Bach oder zum See, sich an ihrem Wasserrad oder Schifflein zu ergötzen, andere bauen sich ein Häuschen zwischen die Bäume oder unter die Erde, oder klettern an den Stangen oder auf die Bäume, springen über Gräben und Hecken, turnen am Stemmbalken, am hängenden Reck, am Rundlauf. — Kurz, es entfaltet sich in den Pausen ein ganz anderes Leben vor dem Schulhause auf dem Lande, als in der Stadt, viel bewegter, natürlicher, fröhlicher und darum gesünder. Mit geröteten Wangen strömt die Kinderschar wieder in die Klassenzimmer, wenn die Schulglocke ertönt. Das Blut pulsiert frisch durch alle Adern; das war Erholung, das garantiert frisches Weiterarbeiten. — Was helfen der Jugend die luxuriösen Schulpaläste mit Vestibulum und Doppeltreppen, wenn sie in diesen Häusern täglich doch nur ein paar Stunden Unterricht absitzen soll?! Wäre nicht ein Schulpark rings um ein bescheidenes Haus herum unendlich wertvoller? In den Städten freilich ist das nicht zu haben. Aber was hindert denn, die Schulhäuser hinauszuverlegen ins grüne Land und die Kinder jeden Morgen hinauszuführen? Sollen die vorzüglichen Verkehrseinrichtungen mit Eisenbahn und elektrischem Tram nur dazu dienen, jeden Morgen tausende von jungen und alten Arbeitern in die dumpfen Fabrikräume der Stadt zu führen und nicht auch hinaus zu frischer Luft, zu Wald und Wiese, zu Jugendlust und blühender Gesundheit?! Wahrlich, das Geld, das man an Baukosten ersparen würde, wäre schon ein aufs Beste angewandter

Beitrag zu dieser Schulreform. Zudem müfste sich der Staat sagen: Was die Leistungsfähigkeit, die Arbeitstüchtigkeit, die gesunde geistige und körperliche Entwicklung meiner Bürger erhöht, ist jedes Opfers wert, und es ist rationeller, auch für den Staatshaushalt, für eine gesunde Jugenderziehung Millionen auszugeben, als da zu sparen und dann ersparte Millionen an die Spitäler und Irrenhäuser, an die Strafanstalten und Armenhäuser zu wenden. Jede Bekämpfung eines Übels ist gut, die seine Quellen stopft; und Pestalozzis Gedanke bleibt zu allen Zeiten wahr, dafs die Erziehung eine Hauptquelle künftigen Segens oder Unheils der jungen Generation ist. — Zugegeben, dafs es nicht überall möglich sein wird, jeder Staatsschule ein so grofses Landgebiet zur Verfügung zu stellen, wo der Jugend allgemein die Bildungsmittel zugänglich wären, wie in den gegenwärtigen Privatlanderziehungsheimen. Aber einen Spielplatz und einen einfachen Schulgarten mufs jede Schule als Erziehungsanstalt besitzen. Jeder Knabe mufs aus eigener Anschauung die wichtigsten Nutz- und Zierpflanzen kennen, ihr Werden und Vergehen beobachten, an ihrer Pflege, bei Saat und Ernte mithelfen können. Heute holt sich die Volksschule ihre Schüler für ein paar Stunden des Tages, um sie die ganze übrige Zeit fremden Einflüssen zu überlassen. Und diese paar Schulstunden sind lediglich dem Unterricht gewidmet. Das hätte noch wenig zu bedeuten, wenn das Elternhaus seine erzieherische Aufgabe durchwegs zu erfüllen vermöchte. Aber wie viele Kinder haben zu Hause kein Familienleben, und es sind durchaus nicht nur Kinder der Armen, deren Väter und Mütter durch den Erwerb des täglichen Brotes vom Hause ferngehalten werden, sondern sehr häufig auch solche der Begüterten, deren Väter, durch den Beruf in Anspruch genommen, keine Zeit für ihre Familie finden, und deren Mütter durch Gesellschaft, Krankheit oder irgend welche Gründe unfähig sind, das Erziehungswerk durchzuführen. Da wachsen dann die Jungen auf, von allen möglichen Erziehern gebildet, nur nicht von denen, die dazu berufen sind. Die Gasse und alle Zufälligkeiten des Wohnorts und der nähern und weitern Umgebung wirken mehr auf sie, als Schule und Elternhaus.

Ganz anders würde sich das Jugendleben durch eine Volksschule nach Art der L. E. H. gestalten.

Nach dem Vormittagsunterricht tritt eine zwei- bis dreistündige Pause ein. Da gehört das Kind wieder dem Elternhause. Wo das Elternhaus fehlt, mufs die Schule Ersatz dafür schaffen, indem sie Institutionen weiter entwickelt, wie sie heute in mehreren Schweizerstädten als Knabenhorte, Suppenanstalten für Schulkinder u. s. w. bereits bestehen.

Der Nachmittag wird der Handarbeit, der körperlichen Übung, dem Kunstunterricht gewidmet. Da arbeiten die Knaben im Schulgarten, wo sie umgraben, pflanzen und säen; in der Werkstätte, wo sie hobeln und sägen, Papparbeiten anfertigen und Hand und Auge üben. Oder es wird gespielt: die herrlichen Bewegungsspiele im Freien, die gerade unsere städtische Jugend neuerdings mit solcher Begeisterung und gesundem Instinkte aufnimmt, oder es wird eine Wanderung unternommen; nicht die lächerlichen Schulreisen, wie sie heutzutage vielfach Mode geworden sind, wo die Kinderschar auf den Bahnhof geführt und ein paar Stunden weit forttransportiert wird, um dann in irgend einem Gasthof zu essen und zu trinken, dann, wenn's gut geht, noch ein bifschen zu wandern und Sehenswürdigkeiten pflichtgemäfs abzusuchen. Sondern die poesievollen Wanderungen, wie sie schon Rudolf Toepffer in seinen „Voyages en zigzag" geschildert hat, und wie sie die Bürger der D. L. E. H. heute in antiker Einfachheit ausführen. — Es wäre sicherlich nicht zum Nachteil unserer Jugend, wenn sie bis zum 20. Jahr, viel mehr als es heute geschieht, ihre Zeit statt in der Schulstube in Werkstätten, in Garten, Wald, Wiese, Feld, auf Flufs und See zubringen würde, selbstverständlich nicht nur spielend oder gar müfsig, sondern in ernster Betätigung.

Neben solcher Erweiterung der Tätigkeit der Volksschule wäre vor allem ihr Unterricht streng nur nach erzieherischen Rücksichten anzuordnen. Alles, was nur auf Mitteilung und Einprägung von Kenntnissen ausgeht, ohne das Neue in gemeinsamer Arbeit zu erwerben, und eben dadurch des Schülers Interesse zu wecken, seine Erfahrungen zu verwerten und seine Bestrebungen zu leiten, mufs aus der Erziehungsschule ausgeschieden werden. Damit dürfte eine Vereinfachung des Lehrplans Hand in Hand gehen; denn die mannigfaltigere Betätigung, der erweiterte Horizont des Schülers einer solchen Schule würde vieles Wertvolle gelegentlich erwerben und eine gesonderte theoretische Behandlung in der Unterrichtsstunde überflüssig machen. Das gilt besonders für den Unterricht in den Realien. Freilich, sobald man sich an dieses Geschäft der Vereinfachung macht, stellt sich jedes Fach, zu dessen Streichung man die Feder ansetzt, von seiner wertvollsten Seite dar. Das ist eine alte Erfahrung aller Schulmänner. Dagegen hilft nur eine Reduktion der Stundenzahl.

Die vorgeschlagenen Reformen bedeuten für unsere Volksschule weder eine neue Grundlage, noch — theoretisch betrachtet — neue Ziele. Es ist nur ein neuer Weg, der auf dem bestehenden Boden der allgemeinen Volksschule sicherer zur Verwirklichung der Ideale führt, welche ihren Gründern vorgeschwebt haben.

II. Wie wären für die Mittelschulen (Gymnasium und Realschule) die wichtigsten Ideen der L. E. H. fruchtbar zu machen?

Nicht viel anders als für die Volksschule. Doch haben wir bei den Mittelschulen eine doppelte Rücksicht in Betracht zu ziehen. Sie sind einerseits Vorbereitungsanstalten für höhere Studien, anderseits selbständige Institute, die eine abgerundete Bildung vermitteln wollen. In der letztern Bedeutung könnten sie durch eine Umgestaltung im Sinne der L. E. H. offenbar nur gewinnen. Niemand wird bezweifeln, dafs ein Zögling, der die sieben oder neun Klassen eines L. E. H. durchgemacht hat, für das bürgerliche Leben besser ausgerüstet ist, als der Primaner, der das klassische Gymnasium, oder der Abiturient, der die obere Realschule verläfst, um nun ins praktische Leben einzutreten. Der Grund liegt einfach darin, dafs in den L. E. H. gerade die Seiten menschlichen Lebens gepflegt werden, welche im praktischen Leben jeden Tag geltend gemacht werden müssen: Physische und moralische Kraft, praktische Gewandtheit, Beobachtungsgabe. Vgl. die Beobachtungen Du Bois Reymonds über Beobachtungsgabe der Gymnasialabiturienten (Kulturgeschichte und Naturwissenschaft).

Für beide Aufgaben der Mittelschule endlich wäre die praktische Durchführung einer Reform ungleich leichter, als für die Volksschule. Leichter wäre es für die geringere Zahl und zudem für Söhne, die zumeist aus dem bürgerlichen Mittelstand hervorgegangen sind, die Geldmittel aufzubringen; geringer wären die Schwierigkeiten, die Gymnasien und Realschulen auf das Land hinauszuverlegen und mit all dem auszustatten, was zu einem L. E. H. gehört. Praktisch würde sich also die Reform etwa so gestalten: Jedes Gymnasium ist mit einem Internat verbunden, welches mit seinem ganzen Haushalt den erzieherischen Mittelpunkt der Schule bildete. An dieses Internat, das völlig dem L. E. H. entspräche, würden sich auch die bei ihren Eltern wohnenden Schüler soviel als möglich in praktischer Arbeit, Spiel, Wanderungen und Festen anschliefsen. Aber für die Mittelschule, soweit sie Vorbereitungsanstalt zur Universität und zum Polytechnikum ist, scheint der Lehrplan einer solchen Reform unüberwindliche Schwierigkeiten entgegenzustellen. Woher sollte neben der Menge des zu verarbeitenden Wissensstoffes, neben den vielen Stunden in Latein und Griechisch, in Mathematik und Naturwissenschaft noch die Zeit kommen zu Arbeit in Feld und Werkstätte, zu Spiel und Wanderungen?!

Es ist ohne weiteres anzuerkennen, dafs besonders für die Oberstufe die physische Erziehung, die einen wesentlichen Vorzug der

L. E. H. bildet, etwas mehr hinter der intellektuellen Ausbildung zurücktreten mufs. Dem ist aber auch in der Organisation der L. E. H. bereits Rechnung getragen, wie die Dreiteilung, die Lietz für seine Schule vorgeschlagen hat, beweist. Die obersten zwei Klassen könnten sich, nachdem sie bis dahin in einem rationellen Schulbetrieb stark geworden, mit aller Konzentration auf die wissenschaftlichen Studien verlegen. Wenn dies noch dazu in schöner, stiller Landschaft geschähe, wo physische Arbeit, Wanderungen und Bewegungsspiele im Freien gelegentlich abwechseln könnten mit der Arbeit über Büchern und Papier, so wäre damit nur ein grofser Vorteil für die Gesundheit gewonnen. — Aber können denn die unteren und mittleren Klassen auf den bisherigen Schulbetrieb verzichten, ohne eine unwiederbringliche Einbufse an wissenschaftlicher Ausrüstung zu erleiden? — Die Beantwortung dieser Frage entzieht sich jedem anderen Beweis, als dem, den wir durch diese ganze Arbeit und besonders in der Kritik der intellektuellen Bildung versucht haben. Wer sich nicht durch eigene Lebensbeobachtungen überzeugen läfst, dafs eine Jugenderziehung, die körperlich und geistig gesunde, in praktischer Arbeit wie in wissenschaftlichem Beobachten und Denken gewandte, moralisch tüchtige Menschen heranbildet, selbst mit weniger Latein oder Mathematik und naturwissenschaftlicher Systematik wertvoller ist, als der übliche einseitige Intellektualismus mit seinen Schäden, dem wird schwerlich zu beweisen sein, dafs die Mittelschule gewinnen würde durch eine Umgestaltung im Sinne der L. E. H. Man wende nicht ein, die Erfahrung der L. E. H. sei noch zu kurz, um ein Urteil zu erlauben, oder gar um eine Umgestaltung zu rechtfertigen. Es kommt weniger darauf an, was ein L. E. H. geleistet hat, als was es leisten kann; und darüber liegen u. m. M. genügend Beweise vor, sowohl aus ihrer eigenen Geschichte, als aus den Erfahrungen ähnlicher Erziehungsweise. Der Gewinn, den die Jugend der Mittelschule durch eine solche Reform machen würde, wäre ein dreifacher: Physische Stärkung, moralische Spannkraft und vielseitigere und lebendigere Interessen.

III. Für die Lehrerbildung.

Schliefslich wenden wir unsere Aufmerksamkeit noch auf diejenigen Schulen, welche sich mit der Heranbildung von Lehrern befassen. Denn Theorie und Praxis der Erziehung bilden schliefslich den Höhepunkt, auf den alle Erziehung selber wieder hinführt. Zugleich wird die gröfste Schwierigkeit einer Schulreform im Sinne der L. E. H. gerade bei den Erziehern selbst zu suchen sein. Denn es

ist nicht jedermanns Sache, nicht einmal die jedes Lehrers, „eine Liebe zur Jugend zu haben, stärker als zu irgend etwas anderem auf der Welt“ (Lietz, Emlohstobba 131), d. h. neben seinem Lehrer- und Erzieherberuf nichts zu kennen und nichts zu wünschen, und wirklich seine ganze Persönlichkeit in den Dienst seiner Zöglinge zu stellen. Das scheint sogar manchem Pädagogen von Fach eine unverhältnismäfsige Forderung, dafs der Erzieher sein eigenes Leben dem noch minder wertvollen seines Zöglings opfere. Man findet es ziemlich allgemein als selbstverständlich, dafs sich das Kind der Schule und dem Erzieher anpasse, und nicht umgekehrt, dafs Schule und Erzieher sich nach dem Kinde richten. Und doch ist nur von einer Erziehung, die von der Eigenart des Kindes ausgeht und den Bedürfnissen seiner Natur entgegenkommt, ein erfreuliches Resultat zu erwarten. Die Lehrerbildung ist daher vielleicht die wichtigste Frage der ganzen Schulreform. — Wir fragen nicht, ob die Lehrerseminare mit Gewinn Ideen der L. E. H. in sich aufnehmen könnten, sondern fassen die Frage viel allgemeiner: Könnten Landerziehungsheime der Lehrerbildung dienen? — Für den Seminardirektor Wehrli war das Ideal einer Landschule „die mit Garten und Gemüsefeld umgebene und mit einer Werkstätte versehene Schule, so dafs der Lehrer neben dem Unterricht im Zimmer oder vielmehr mit demselben abwechselnd, die Kinder anleiten könnte, denkend zu arbeiten und arbeitend zu denken, körperlich und geistig sich zu üben und zu erholen, schwächern und weniger gewandten Mitschülern dienstfertig nachzuhelfen“ (Hunziker, Gesch. d. S. Volksschule, 266). Die vorausgehenden Erörterungen haben gezeigt, wie nahe wir dieser Anschauung stehen, und so ergeben sich auch für uns zwei Hauptforderungen Wehrlis für die Lehrerbildung:

1. Der Lehrer mufs erst selbst zum Erzieher erzogen werden.

2. Die Beschäftigung mit Landbau und dem Anfang technischer Fertigkeiten ist ein unerläfslicher Teil der Lehrerbildung.

Heute werden die Primarlehrer zumeist in Seminarien vorgebildet, die mit Konvikt oder ohne diesen bestehen. Moderne Reformvorschläge für die Lehrerbildung dringen darauf, den Konvikt als ungeeignete Institution preiszugeben. Man macht es sich leicht, das Internat überhaupt zu verurteilen, indem man seine krassesten Auswüchse als typisch darstellt. Tatsächlich läfst sich ein Internat durchführen, dessen Nachteile gegenüber seinen Vorteilen gar nicht in Betracht kommen. Ein Internat braucht weder vom Leben und seinen bildenden Einflüssen abzusperren und damit zur Kritiklosigkeit zu erziehen, noch auch eine Polizeiaufsicht durchzuführen, die sich mit einem vornehmen Charakter nicht verträgt. Ich verweise auf Internate nach

Art der L. E. H. Für die Lehrerbildung sind Internate kaum zu umgehen, schon aus reinen Nützlichkeitsgründen: die konzentriertere Ausnützung der Zeit und die geringeren finanziellen Kosten. Statt aber die zukünftigen Lehrer für 3—4 Jahre in ein gesondertes Internat zu vereinigen, dürfte es für ihre Bildung zu Erziehern weit fruchtbarer sein, wenn das Seminar in Verbindung mit einer allgemeinen Erziehungsschule wie die L. E. H. bestände. So wollte es Basedow, so haben es Pestalozzi, Fellenberg u. a. gehalten und mit gutem Erfolg. — Welches Leben würden so vorgebildete Lehrer mit sich in die Landschulen hinaustragen!

Es sind drei Elemente, welche die Lehrerbildung bestimmen:

1. Die allgemein-wissenschaftliche Bildung,
2. die beruflich-pädagogische Bildung,
3. die bürgerlich-gesellschaftliche Bildung.

Ist die erste in den heutigen Seminarien dem Fluche des Enzyklopädismus preisgegeben, so fehlt der zweiten viel zu sehr die praktische Übung und, soweit die psychologische Grundlegung in Betracht kommt, die wissenschaftliche Vertiefung; die dritte endlich fehlt in den meisten Fällen so gut wie völlig. Wie viel besser wären nach all diesen Gesichtspunkten die Lehrer ausgerüstet, die aus Landerziehungsheimen hervorgingen!

Über die allgemein wissenschaftliche Bildung in solchen Schulen darf hier nichts weiter mehr gesagt werden, ohne in Wiederholungen zu verfallen; die beruflich-pädagogische und bürgerlich-gesellschaftliche Bildung hingegen möchten wir noch nach einigen Gesichtspunkten beleuchten.

Für die bürgerlich-gesellschaftliche Bildung wäre der vielseitige und vertiefte Umgang, den das Leben im L. E. H. mit sich bringt, von gröfster Bedeutung. Die zukünftigen Lehrer würden hier nicht nur lernen, mit dem Bauer und Handwerker zu arbeiten und seine Arbeit zu verstehen und zu würdigen, sie kämen auch in Verkehr mit der grofsen Welt, mit gebildeter Gesellschaft, den Söhnen vornehmer Familien, mit deren Eltern; sie würden auf Reisen besseres Material für ihren zukünftigen Unterricht gewinnen, als aus noch so dicken Leitfäden und Grundrissen der Geographie und Geschichte. Solche Lehrer könnten dann wirklich eine vermittelnde Stellung einnehmen zwischen den oberen Klassen und der grofsen Masse des Volkes, wie zu Zeiten und zum Teil noch heute die Pfarrer. Die Isolierung von den übrigen Volkskreisen ist ein tiefer Schaden der Seminarbildung. — Im L. E. H. wären die künftigen Lehrer Jahre hindurch mit dem künftigen Landwirt, dem Industriellen, dem Kauf-

mann, dem Gelehrten, dem Arzt, dem Richter u. s. w. vereinigt, und das nicht nur in wissenschaftlichem Streben, sondern vor allem auch in einem erzieherisch idealen Schulstaate; in freundschaftlichem Verkehr mit ihren Lehrern, bei ernster praktischer Arbeit, bei frohem Spiel, bei wagemutigem Sport und auf erlebnisreichen Reisen. Solche Schuljahre würden ein festeres Band um alle schliefsen, als die Erinnerungen an die Primarschule, denen die totale Trennung der Bildungswege folgte, noch bevor sich das Eigenartige der Persönlichkeit herausgebildet hatte.

Nicht minder wertvoll wäre der Gewinn für die beruflich-pädagogische Bildung. Das Institut der Präfekten wäre die beste Vorschule für künftige Erzieher, und könnte noch beliebig ausgedehnt werden. Es würde damit wieder ein altes Hilfsmittel zu Ehren gebracht, das auch Pestalozzi als wertvoll erkannte, wenn er es auch zuerst nur aus Not anwandte: Die besten Schüler werden zum Unterrichten und zur Führung der Schwächeren herangezogen. Docendo discimus; und es ist für den Lehrer von grofser Bedeutung, dafs er sich früh nicht nur im Empfangen, sondern auch im Geben übe.

Die L. E. H. der Mittelstufe schliefsen an die Primarschule an. Mit zwölf Jahren würde also der zukünftige Lehrer eintreten und wenigstens fünf Jahre denselben Bildungsgang durchmachen, wie die andern Zöglinge. Das sechste Jahr würde einem pädagogischen Spezialkurs gewidmet werden, wo die beruflich technische Bildung um so eher zu ihrem Rechte käme, als das bisherige Schulleben die beste Vorbereitung zu allen pädagogischen Erörterungen gewesen ist. Damit wäre die Lehrerbildung innerhalb derselben Zeitgrenzen gehalten, wie sie in den meisten Kantonen der Schweiz durchgeführt wird. Man dringt aber ziemlich allgemein auf eine Erweiterung der Lehrerbildung, besonders auf ein viertes Seminarjahr. Statt dessen würde ich vorschlagen, ein Probejahr in einem L. E. H.; die Lehr amtskandidaten würden als Lehrer an den untern Klassen angestellt Eine längere Periode solcher Mitarbeit an diesen Schulen wäre die zuverlässigste Prüfung über „Lehrbefähigung“; ja, mehr als das. Da würde sich nicht nur zeigen, ob der Mann Kenntnisse und Lehrgeschick besitze, sondern vor allem auch, ob er sich nach seinem Charakter zum Erzieher eigne, ob er imstande sei, mit den Kindern im rechten Tone zu verkehren, ob er Teilnahme und Verständnis besitze für ihr eigentümliches Leben. Denn wenn der Lehrer vor seinen Schülern steht, so liegt es nur an ihm selbst, ob er das Rechte tut oder nicht; er wird als der Mensch handeln, der er ist, als ein zornmütiger oder milder, ein nachlässiger oder genauer, mit heiterem oder

finsterem Gemüt. Über solche und ähnliche Qualitäten können die üblichen Examen wenig oder nichts entscheiden. Sie haben es nur mit dem Lehrer zu tun, wie die Universität nur mit dem Gelehrten, dem Philologen, dem Historiker oder Mathematiker. Unser Ruf aber geht nach Erziehern.

Pia desideria! Indem wir unsere Betrachtung der Landerziehungsheime schliefsen, geht es uns fast wie jenem Knaben, der von der ihm lieb gewordenen Schule in Abbotsholme Abschied nahm: „with a feeling in the throat never to be forgotten.“ Es ist der wehmütige Gedanke an Ideal und Wirklichkeit unserer Schulerziehung und an das ungewisse Schicksal, das den Werken der Reformation auch auf diesem Gebiete beschieden ist. Haben nicht auch die Philanthropinisten angefangen mit der schönen Begeisterung für eine Neugestaltung der Menschheit durch Erziehung? Haben nicht auch die Anstalten Pestalozzis, Fellenbergs, Fröbels Hoffnungen auf eine völlige Umgestaltung von Schule und Erziehung wachgerufen? — Und heute, nach kaum hundert Jahren sind jene Schulen verschwunden. Wohl ist ihr Einfluſs noch vielfach nachzuweisen, aber nur in Bruchstücken, keine Schule hat das Ganze ihrer Pädagogik aufgenommen und verwirklicht. Wird das auch Schicksal der Landerziehungsheime sein? Materielle Schwierigkeiten und nicht zuletzt die hochgespannten Anforderungen, die sie an die Erzieher selbst stellen, bedingen die Gefahr, daſs der Bestand derselben an der Persönlichkeit ihrer Leiter hängt. Mag es immerhin so sein. In der Erziehung spielt das Persönliche eine zu groſse Rolle, als daſs Grundsätze und Einrichtungen es ersetzen könnten. Aber wenn auch einst die ersten Landerziehungsheime nicht mehr bestehen werden — was hat es für Not? Sie haben doch das Beispiel gegeben, an dem etwas zu lernen war; und die Notwendigkeit wird die Schulreform unseres Jahrhunderts von selber auf den Weg drängen, auf dem ihr diese Erziehungsschulen vorangegangen sind.

Buchdruckerei Julius Klinkhardt, Leipzig.

Curriculum vitae.

Geboren zu Altstätten (St. Gallen) am 4. Februar 1872 als Sohn des Landwirts Alexander Frei, besuchte ich die Primarschule am Gäziberg und die Realschule in Altstätten und trat 1887 in das St. Gallische Lehrerseminar ein. Nach Absolvierung desselben war ich während drei Jahren Lehrer an der Primarschule am Gäziberg und stellvertretungsweise in Gais und bereitete mich gleichzeitig durch Privatunterricht in den alten Sprachen auf das Maturitätsexamen vor. Im Frühling 1893 bezog ich die Universität Basel, um Philosophie und Theologie zu studieren. Ich besuchte die Universitäten Basel, Zürich und Berlin und legte nach vierjährigem Studium das theologische Konkordatsexamen ab. Hierauf trat ich als Lehrer in das mit der appenzellischen Kantonsschule verbundene Erziehungsinstitut von Dr. Theodor Wiget ein und übernahm bald nachher auch den Religionsunterricht an der Kantonsschule nebst einem Teil des Unterrichts in den alten Sprachen. Unterdessen war durch Dr. Hermann Lietz das Deutsche Landerziehungsheim bei Ilsenburg im Harz gegründet worden, für welche Schule ich von Anfang an das gröfste Interesse hatte. Ich verliefs im Frühjahr 1900 Trogen, um als Mitarbeiter in das Deutsche Landerziehungsheim einzutreten. Bis zu Anfang des Wintersemesters 1901 wirkte ich an dieser Schule und bezog nun zum Abschlufs meiner zur eigenen Schulgründung vorbereitenden Studien noch einmal die Universität Zürich, wo ich Vorlesungen über Pädagogik, Psychologie und deutsche Literatur hörte. Den Herren Professoren Meumann, Maier und Frey spreche ich für vielseitige Anregung meinen verbindlichen Dank aus; nicht minder dankbar gedenke ich meiner früheren theologischen Lehrer, vor allem Professor Schmiedels.

Julius Klinkhardt
Leipzig